



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ADAH KETHLYN BRAZ
KÁTIA SANTOS DA SILVA
SHIRLEN DE OLIVEIRA BARROS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA
VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO**

UFPB/PB

2016

**ADAH KETHLYN BRAZ
KÁTIA SANTOS DA SILVA
SHIRLEN DE OLIVEIRA BARROS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE NA
VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba – Campus I, como
requisito parcial para obtenção do título de
Pedagogas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Paula F. Soares
Pontes

UFPB/PB

2016

B827c Braz, Adah Kethlyn.

As contribuições do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba para a prática pedagógica docente na visão de estudantes-professoras: um estudo de caso / Adah Kethlyn Braz, Kátia Santos da Silva, Shirlen de Oliveira Barros. – João Pessoa: UFPB, 2016.
102f. ; il.

Orientadora: Ana Paula F. Soares Pontes
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Pedagogia. 2. Docente – formação inicial. 3. Prática docente. I. Silva, Kátia Santos da. II. Barros, Shirlen de Oliveira. III. Título.

ADAH KETHLYN BRAZ
KÁTIA SANTOS DA SILVA
SHIRLEN DE OLIVEIRA BARROS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA
VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes.

Aprovado em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Edilene Santos
(Examinadora)

Prof^o. Dr^o. Fábio do Nascimento Fonsêca
(Examinador)

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a Jesus Cristo, Autor e Consumador da nossa fé.
A nossos familiares, parentes e amigos que nos apoiaram.
Aos nossos professores que nos ensinaram ao longo dessa jornada de formação inicial.
À nossa orientadora que incentivou e acreditou nos nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha razão de viver, pelo seu amor, misericórdia e cuidado para comigo diante dos desafios e obstáculos que enfrentei ao longo da vida. Obrigado Senhor por não desistir de mim e investir na minha história!

Ao precioso Espírito Santo, divino companheiro no caminho e meu amigo mais íntimo que me auxiliou nas minhas decisões e me ensinou a superar as minhas fragilidades. Sou grata por sua inspiração em tudo que realizo e escrevo!

Aos meus amados pais João Carlos e Dione Maria pelo apoio e incentivo que me deram para que eu estudasse e persistisse na caminhada em busca das minhas conquistas pessoais e profissionais, e ao meu irmão Thomas Emanuel. Vocês são o meu troféu!

Ao meu querido esposo e bispo Clóvis Sérgio por sua compreensão, amor e paciência nos momentos de renúncia para a dedicação aos estudos. Te amo muito, você é um presente de Deus para mim!

À minha amada igreja Comunidade Evangélica Shekinah em João Pessoa.

Aos meus sogros Clóvis e Socorro pelas orações, ajuda, companheirismo, e conselhos nos momentos que mais precisei. Sou muito grata as suas vidas!!

Às minhas amigas Kátia e Shirlen, queridas companheiras durante estes quatro anos de curso na qual pude compartilhar e dividir momentos de confidências, alegrias e tristezas. Nossa amizade é uma benção de Deus. Obrigada por vocês existirem!

Aos professores do Curso de Pedagogia que contribuíram com a minha formação inicial e que me motivaram a seguir em frente com responsabilidade e empenho na carreira profissional, especialmente a professora Ana Paula Pontes, nossa orientadora que nos acompanhou com zelo durante esta pesquisa!

Adah Kethlyn Braz

AGRADECIMENTOS

Ao meu eterno e único Deus, por sua bondade, amor e misericórdia para comigo apesar das minhas fragilidades e ao Espírito Santo, companheiro fiel, pelo cuidado, pela inspiração e por ter firmado os meus pés no caminho da retidão.

Aos amores da minha vida, meus filhos, Evelyn e Erick pela paciência e compreensão quanto à ausência do nosso convívio nestes últimos meses. Amo vocês!

Ao meu esposo Ailton por ter acreditado neste sonho e ter investido em meus projetos. Você foi um companheiro fundamental em minha vida! Amo você!

E a minha sogra Anita (*In memoriam*) e minhas cunhadas Célia, Laísa, Rita e Renilda.

Aos meus pais Hamilton e Marinês pelos incentivos e orações e aos meus irmãos, em especial, Katicilene, Katiane e Márcia por terem acreditado nos meus sonhos.

À Primeira Igreja Batista Restaurar em João Pessoa pelas orações!

Às minhas amigas, Adah e Shirlen, obrigada pelas orações, cumplicidade e carinho que vocês me dedicaram durante esta trajetória, se posicionando como verdadeiras amigas! e a Ana Rebouças pelo incentivo.

À professora Ana Paula Pontes por ter aceitado o desafio de caminhar juntamente conosco nesta jornada tão importante para nossas vidas. A professora Edilene Santos pelo apoio e a todos os professores (as) que contribuíram positivamente para a minha formação inicial.

A todos meu muito obrigado!

Kátia Santos da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu eterno DEUS por todas as maravilhas que ele tem me proporcionado, e por ter permitido mais esta conquista em minha vida.

Agradeço infinitamente aos meus queridos pais, Sr. Lindemberg e Sr^a Shirlete, pelo amor, carinho e dedicação, pois seus ensinamentos e exemplos de vida colaboraram, antes de tudo, para minha formação como pessoa.

Aos meus queridos irmãos, Eduardo e Sheylla pelo amor e amizade, sei o quanto torceram para o alcance dessa conquista.

Aos meus amados avós, por ter acreditado em mim, pelas palavras de incentivo e encorajamento, admiro vocês!

A TODOS os meus familiares, que me ensinaram o valor incondicional que a família tem, e em especial, a Tia Mima e Tia Rita (*in memoriam*), que para sempre estarão em meu coração.

Às minhas amigas, Adah e Kátia, que se tornaram parte da minha família, na qual partilhamos ricos momentos de aprendizado, companheirismo e de enriquecimento humano-pessoal. Á vocês meu muito obrigado!

Aos professores que contribuíram para a minha formação inicial como pedagoga, especialmente à Prof^a. Ana Paula, por toda a dedicação, apoio e orientação para esta pesquisa, aprendi muito com você, sou eternamente grata.

Shirlen de Oliveira Barros

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

RESUMO

A presente pesquisa se situa no campo das investigações referentes à formação inicial de professores (as) e tem por objetivo analisar em que medida os estudantes – professores que atuam na rede pública de ensino compreendem a contribuição do curso de Pedagogia para a sua prática pedagógica docente. Constitui-se como objetivos específicos caracterizar o perfil dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia quanto ao seu campo de atuação na área educacional; discutir aspectos relacionados ao trabalho docente e a formação de professores; identificar lacunas na formação docente e as contribuições do curso de Pedagogia para o trabalho pedagógico na visão dos sujeitos entrevistados. O interesse por essa temática surgiu a partir de situações que permearam a nossa trajetória enquanto estudantes do Curso de Pedagogia, quando nos deparamos com diversos desafios, sobretudo no que se refere ao processo inicial de construção de nossa identidade docente com o olhar sobre os saberes necessários à prática pedagógica. Percebíamos que, mesmo avançando no curso, identificávamos algumas lacunas na formação do pedagogo para o exercício da função docente diante dessas situações, nos interessamos em investigar a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores das séries iniciais com estudantes que já atuavam como docentes (estudantes-professores). Adotamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso, seguindo uma abordagem de natureza qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Como aporte teórico, utilizamos estudos de autores como Saviani (2009) Veiga (2008), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Papi (2005), Pimenta (1999), dentre outros. Além dos teóricos citados, pautamos nossas discussões com base nas leis e diretrizes que regulamentam a formação docente e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB. A partir desse estudo, foi possível identificar que as estudantes-professoras reconhecem que o Curso de Pedagogia fornece importantes contribuições teóricas, metodológicas e didáticas para o desempenho de suas funções docente em sala de aula. Assim como apontaram as fragilidades e desafios peculiares do processo de formação inicial, indicando a necessidade de se pensar em novas iniciativas para o processo formativo, com vistas ao aprimoramento estrutural, epistemológico, teórico e prático do curso, de forma a este favorecer uma formação mais alinhada à especificidade da docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras chaves: Pedagogia. Formação inicial de professores. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research is in the field of investigations relating to the initial training of teachers and aims to analyse to what extent the students-teachers who work in public schools understand the Pedagogy course's contribution to their pedagogical practice. Its specific goals characterize the profile of students graduating from the course of pedagogy in their field of expertise in educational area; discuss aspects related to the teaching work and the training of teachers; identify gaps in teacher education and the contributions of the course of pedagogy for the pedagogical work in the view of the subjects interviewed. The interest in this subject arose from situations that permeated our trajectory while students of Pedagogy, when faced with several challenges, especially with regard to the initial process of building our teacher identity with the look on knowledge necessary for pedagogical practice. Notice that even advancing in the course, identified with some lacunae in the formation of the educator for the performance of the teaching function. Given these situations, we are interested in investigating the contribution of the course of pedagogy for teacher training of the initial series with students who already acted as teachers (students-teacher). Adopted as a strategy of the case study research, following a qualitative approach, from a field research with semi-structured interviews. As theoretical contribution, we use studies of authors like Saviani (2009) Veiga (2008), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Papi (2005), Pimenta (1999), among others. In addition, theorists base our discussions on the basis of laws and guidelines governing the teacher education and the pedagogical project of the course of pedagogy of UFPB. From this study, it was possible to identify that the students-teachers recognize that the Pedagogy course provides theoretical methodological contributions and for their teaching duties teaching in the classroom. As pointed out the weaknesses and challenges peculiar process of initial formation, indicating the need to think of new initiatives for the formative process, with a view to structural improvement, epistemological, theoretical and practical, in order to encourage more training this aligned with the specificity of the teaching of early childhood education and the initial series of elementary school.

Keywords: Pedagogy. Initial training of teachers. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CCSA- Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE - Centro de Educação

CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONSEPE -Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDEs - Núcleos Docentes Estruturantes

MEC- Ministério da Educação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP- Projeto Pedagógico do Curso

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes concluintes de Pedagogia, da UFPB/*Campus I*, quanto à blocagem no curso, período 2015.

Gráfico 2-Atuação profissional dos estudantes concluintes de Pedagogia, da UFPB/*Campus I*, período 2015.1.

Gráfico 3- Distribuição dos estudantes-professores concluintes de Pedagogia, da UFPB/Campus I, quanto à rede de ensino em que atuam período 2015.1.

Gráfico 4-Concepção de docência na acepção dos estudantes-professores concluintes do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, período 2015.1.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Percurso metodológico.....	21
1.2 Estrutura e organização do trabalho.....	30
 2. PROFISSÃO DOCENTE: ORIGEM E ASPECTOS CONCEITUAIS.....	31
2.1 Profissão docente: breve histórico.....	32
2.2 Identidade e características da profissão docente.....	37
2.3 Trabalho docente: atribuições e especificidades.....	43
2.3.1 A organização do trabalho pedagógico e as tendências pedagógicas.....	47
 3. FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS.....	51
3.1 Formação Docente: aspectos conceituais.....	51
3.2 Formação docente no Brasil: breve histórico.....	54
 4. O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....	62
4.1 Breve histórico do Curso de Pedagogia.....	62
4.2 O Curso de Pedagogia da UFPB	66
 5. AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE NA VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO.....	71
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
 REFERÊNCIAS.....	91
 APÊNDICES.....	99
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	100
APÊNDICE B – Questionário do Estudo Exploratório.....	101
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	102

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no campo das investigações referentes à formação inicial de professores e teve por objetivo analisar em que medida os estudantes – professores que atuam na rede pública de ensino compreendem a contribuição do curso de Pedagogia para a sua prática pedagógica docente. Consideramos estudantes-professores, os estudantes que, paralelamente à formação inicial recebida no curso de Pedagogia da UFPB, atuam como docentes em instituições escolares diversas.

Assim, ao longo de sua formação no curso de Pedagogia, em que estão se preparando para atuar como docentes, esses estudantes já vêm experienciando o exercício da docência, tendo, por tanto, condições de emitir uma primeira impressão sobre a contribuição do curso para o trabalho que realizam.

Trata-se, pois, de um olhar sobre a contribuição do curso de Pedagogia para a formação docente a partir do ponto de vista dos estudantes que estão no campo de atuação para o qual estão se preparando na Universidade.

O interesse por essa temática surgiu a partir de situações que permearam a nossa trajetória enquanto estudantes do Curso de Pedagogia, quando nos deparamos com diversos desafios, sobretudo no que se refere ao processo inicial de construção de nossa identidade docente com o olhar sobre os saberes necessários à prática pedagógica. Percebíamos que, na medida em que avançávamos no processo de formação, ao longo do curso, haveria possíveis lacunas quanto ao trabalho com habilidades e competências relacionadas ao exercício da função docente.

Diante dessas situações, nos interessamos em investigar a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores das séries iniciais com estudantes que já atuam como docentes (estudantes-professores), uma vez que em momentos diversos de sala de aula, percebíamos que havia certa inquietação por parte desses sujeitos em relação ao curso, se ressentindo de seu conteúdo e questionando a relevância do mesmo para a sua prática pedagógica.

Igualmente, consideramos que esses estudantes têm referências importantes a serem consideradas quando se posicionam em relação à contribuição do curso para a sua formação docente, uma vez que atuam, de forma concomitante, nos dois contextos – na Universidade, como estudantes de Pedagogia, e nas instituições escolares, como professores das séries iniciais, locus preponderante de atuação do pedagogo-professor. Dessa forma, julgamos importante ouvi-los e nos debruçarmos sobre seus pontos de

vistas, analisando as contribuições que eles trazem para o debate sobre a qualidade da formação docente advinda do curso.

Acreditamos, tal como concebe Pimenta (1999), que a identidade profissional docente é constituída a partir dos significados sociais da profissão e sua constante revisão, da reafirmação das práticas que resistem a inovações, do confronto entre as teorias e práticas, além dos significados pessoais que cada professor confere à sua atividade docente cotidiana, baseado em sua história de vida, em suas concepções e nos seus valores.

Neste sentido, vale destacar que a construção da identidade docente não se dá na formação inicial. Trata-se, pois, de um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional do professor. Entretanto, compreendemos que essa formação é de grande relevância para esse processo, devendo favorecer uma base sólida sobre a qual se estruturará o desenvolvimento profissional do docente.

Diante dessas considerações iniciais, buscamos nesta pesquisa investigar os significados que os estudantes-professores concluintes de Pedagogia da UFPB atribuem a sua formação inicial, considerando a contribuição do curso para o exercício da docência.

Pretendemos assim, desenvolver reflexões que favoreçam a valorização da formação docente, concebida como um “elemento impulsionador [...] que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.” (FREITAS, 1999, p. 17-18). Nesta direção, ao tratarmos dessa problemática, colocamos em discussão não apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão da carreira docente, mas, sobretudo a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora, tendo em vista, que um processo de mudança educacional não depende unicamente dos professores e da sua formação, mas sem tal investimento essa não será possível.

Nos cursos de Pedagogia, o estudante inicia seu itinerário formativo, com vistas à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades necessárias a sua atuação profissional. No entanto, pode-se considerar que o desenvolvimento de uma formação profissional não se baseia tão somente na dedicação pessoal, antes também se refere à qualidade formal do trabalho. Demo (2002) compreende que, mais do que qualquer outro profissional, a questão da formação inicial do professor merece atenção especial, visto que a sociedade espera do professor uma “formação primorosa”.

Conforme argumenta Nóvoa (1992), no processo de formação docente deve-se considerar três dimensões: o *desenvolvimento pessoal*, que consiste em *produzir a vida*

do professor fornecendo os meios necessários a um pensamento autônomo baseado numa perspectiva que o mesmo denomina crítico-reflexiva; o *desenvolvimento profissional*, que implica *produzir a profissão docente*, com vistas à integração entre teoria-prática e, por fim, não menos importante, o *desenvolvimento organizacional* que significa *produzir a escola*, compreendendo que para mudar um profissional é preciso mudar também o contexto em que ele intervém.

Concordando com o autor, concebemos a formação docente segundo uma perspectiva crítica-reflexiva que “se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”, (PIMENTA, 1999, p.31). Neste sentido, fica notável a responsabilidade fundamental das instituições formadoras no desenvolvimento da constituição da profissão docente, que pressupõe a articulação precisa com as instituições escolares e seus projetos, considerando-as como espaços basilares para a consolidação da profissionalização do professor.

Utilizando das contribuições de Giroux; McLaren (1994 apud PIMENTA, 1999), entendeu que as instituições formadoras necessitam ser concebidas como esferas contrapúblicas que propiciem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, faz-se necessário educá-los como intelectuais críticos-reflexivos, de modo que possam ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Entretanto, é importante destacar que essas proposituras dependem, veemente, da perspectiva atribuída à formação do professor, considerando que não se pode conceber um processo formativo com base numa neutralidade, desprovido de uma finalidade, de valores político-sociais e de interesses pertinentes.

Estas perspectivas são situadas, precisamente, no campo do currículo que se expressam nas políticas educacionais direcionadas à formação dos profissionais da educação, através de documentos e normativas legais. Nesta direção, ao longo da história da formação de professores nos cenários nacional e internacional, esta tem sido abordada sob diferentes enfoques e perspectivas que indicam os diferentes sentidos e finalidades atribuídas à formação e ao trabalho do professor.

No contexto atual, diante das novas demandas econômicas e sociais da sociedade contemporânea, fortemente consolidada pela globalização do conhecimento e pelos avanços tecnológicos na comunicação e informação, o tema da *formação inicial*

docente vem se tornando uma preocupação recorrente, ganhando espaço em amplos debates que atravessam as lutas político-ideológicas e a produção acadêmica da área.

Nesta direção, literaturas afins¹ têm apontado que dentre as razões que levam o Estado a priorizar as políticas de formação de professores, encontra-se, de forma central, a perspectiva do desenvolvimento produtivista e economicista da educação, que reflete a lógica imponente do capitalismo.

Conforme Demo (1992, p. 23) ao discutir *formação de formadores básicos*, este diz que “esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia.” Esta perspectiva é fundamentalmente baseada nos princípios da política neoliberal, filosofia que orienta e caracteriza, fortemente, o cenário socioeconômico da nossa sociedade, e que atribui à figura do professor a responsabilidade pela qualidade do ensino, de forma genérica.

Numa abordagem crítica às políticas educacionais que atendem a um viés economicista e pragmático da educação, Freitas (1992) aponta que essas políticas encontram-se explicitadas em documentos do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)², e aqui no Brasil, se expressam nas reformas da Constituição de 1988, na atual LDB, bem como em documentos emanados pelo MEC.

Segundo Schmidt (*apud* CORAGGIO 1996, p. 97) as políticas neoliberais têm se acumulado no país desde a década de 1970, séc. XX, e têm sido aplicados como solução aos problemas presentes na educação nacional, e a partir de uma perspectiva unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência têm subordinado à lógica restrita de produção. Não obstante, sob a ótica desses autores, a tendência produtivista reduz o sentido original da educação, concebendo-a apenas como instrução ou preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho, afastando a perspectiva de uma visão democrática, *omnilateral*, que busca formar profissionais que para além do domínio técnico e científico, seja um sujeito dirigente numa perspectiva de projeto social democrático e solidário.

Todavia, persistem nas discussões relativas à formação docente os problemas que são considerados crônicos ou recorrentes, enfrentados comumente pelas instituições

¹ Ver referências de Demo (1992); Freitas, (1992) e Frigotto (1996).

² O Banco Mundial é uma entidade da Organização das Ações Unidas. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU), criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana.

formadoras, como é o caso da falta de articulação entre: teoria e prática educacional; ensino e pesquisa; saberes acadêmicos e saberes dos professores e a relação por eles estabelecidas com os respectivos conteúdos; conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista; formação geral e formação pedagógica (MATOS, 2007). Tais problemáticas evidenciam a precariedade dos sistemas de formação de professores, acentuam a fragmentação da concepção da identidade profissional e, simultaneamente, corroboram para a desqualificação e a desvalorização do profissional da educação na sociedade.

É nesse contexto de subversões, que situamos o Curso de Pedagogia e, por conseguinte, a formação do pedagogo, que nas últimas décadas tem sido alvo de diversos embates que expressam as distintas concepções atribuídas à Pedagogia e ao campo de atuação profissional do pedagogo. Desse modo, o Curso de Pedagogia tem assumido, historicamente, diferentes características e identidades. Conforme observa Aguiar *et al* (2006 p.821):

Essas identidades revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

Não obstante, a autora explicita que os diferentes sentidos dirigidos à Pedagogia e ao respectivo curso de formação, são decorrentes dos distintos interesses e posições de ordem política, epistemológica e pedagógica, advindas de diversas instâncias sociais e entidades representativas do campo educacional (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES)³, assim como, de educadores e estudiosos da área, que conduziram durante as últimas décadas discussões pertinentes ao campo da pedagogia, situadas no campo de disputas políticas pedagógicas na esfera nacional. (AGUIAR *et al*, 2006)

No âmbito das definições políticas educacionais, essas diferentes perspectivas têm desencadeado orientações teórico-metodológicas peculiares, que ao longo dos anos tem sido decisivas para subsidiar as propostas curriculares nacionais voltadas à formação dos profissionais da educação. Nesta conjuntura, o Curso de Pedagogia vivenciou diversas reformas no domínio político e institucional, referentes aos propósitos e aptidões demandadas a formação do pedagogo e ao campo de atuação deste profissional.

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED); Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Atualmente, o Curso de Pedagogia é definido, nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006, como um curso de licenciatura que compreende a docência como a base da formação do pedagogo. Além disso, delineia-se que o curso de formação do licenciado em Pedagogia, deve assegurar a articulação entre a docência; gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Para isto, é previsto o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, fundamentado nos subsídios das diferentes ciências e campos de saberes que perpassam o campo da Pedagogia.

Contudo, pode-se considerar que apesar dos avanços em termos legais e teóricos, ainda são recorrentes os desafios e as problemáticas pertinentes à formação do pedagogo, sobretudo no que se refere à definição de uma identidade própria, que seja conferida ao estudante de forma clara e concisa. Nesta direção, reforçamos o nosso intento em discutir as contribuições do Curso de Pedagogia para a formação do professor das séries iniciais da Educação Básica, visto que a formação para o exercício da docência constitui um dos pilares fundamentais da formação do pedagogo.

Assim sendo, a questão que orienta esta pesquisa consiste em: *Como os estudantes – professores (as) concluintes do curso de Pedagogia da UFPB/Campus I compreendem as contribuições da sua formação inicial para o exercício da docência?* Nesse contexto, visando à preocupação com a formação inicial aferida pelos discentes egressos do curso de Pedagogia da UFPB, elencamos os seguintes objetivos para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Objetivo geral

- Analisar em que medida os estudantes – professores que atuam na rede pública de ensino compreendem a contribuição do curso de Pedagogia para a sua prática pedagógica docente.

Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil dos concluintes do curso de Pedagogia e seu campo de atuação na área educacional;
- Discutir o trabalho docente e a formação de professores;

- Analisar as contribuições e lacunas do curso de Pedagogia para a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na visão dos sujeitos entrevistados;

Como aporte teórico, utilizamos estudos sobre a problemática da formação docente no Brasil, mais especificamente, a formação inicial de professores. Dentre os autores que fundamentam nossa pesquisa destacamos Saviani (2009) Veiga (2008), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Papi (2005), Pimenta (1999). Além dos teóricos citados, pautamos nossas discussões com base nas leis e diretrizes que regulamentam a formação docente e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB.

No próximo item, descreveremos a natureza da pesquisa, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, o contexto em que a pesquisa ocorreu e os procedimentos para a análise dos dados.

1.1 Percorso metodológico

Este estudo se delineou a partir de uma abordagem qualitativa a qual conforme, Richardson (2010), “possibilita aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais em seus aspectos subjetivos e estruturais”. Quanto ao método de pesquisa, utilizamos um estudo de caso realizado no Centro de Educação (CE) da UFPB, com estudantes-professores concluintes do curso de Pedagogia, turno noturno no período 2015.1, conforme explicitado no item a seguir.

Por pesquisa compreendemos, na concepção de Silva e Menezes (2001, p.20) “[...] como um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistêmicos.” Sendo assim, a realização de uma pesquisa inicia-se a partir das inquietações dos sujeitos diante das problemáticas que surgem no cotidiano, que os impulsiona na busca de subsídios para solucioná-las.

Para responder à problemática de pesquisa, optamos sobre o escopo de uma abordagem qualitativa, centrada na análise das narrativas dos sujeitos pesquisados e na produção de dados em profundidade. Trata-se, portanto, de trabalhar com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21).

Em consonância com tal entendimento, Triviños (1997 apud OLIVEIRA, 2011, p.24) afirma que:

[...] a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Tal abordagem foi escolhida por possibilitar uma melhor aquisição de informações durante a coleta de dados, a partir das falas dos estudantes de Pedagogia da UFPB no que se refere às contribuições do Curso para o exercício docente em sala de aula. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar as ‘perspectivas dos participantes’, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 25)

A presente pesquisa iniciou-se a partir de um estudo exploratório. Nesta direção, Selltitz et al. (1965 apud OLIVEIRA, 2011, p.20) conceitua-o como estudos que “[...] buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado.” Da mesma forma, Gil (1999 apud OLIVEIRA, 2011, p.20) “considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”.

A pesquisa se utilizou das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, utilizada para fundamentar o estudo, serviu para adquirirmos os conhecimentos e as informações necessárias para assimilar e explorar determinados elementos, conceitos e aspectos pertinentes à temática. De acordo com Severino (2000), a documentação bibliográfica constitui um acervo de informações sistematizadas que existem sobre determinados assuntos dentro de uma área de saber.

No que diz respeito à pesquisa documental, visamos identificar e catalogar informações e questões de nosso interesse. Para isso, utilizamos como principais fontes de pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPB.

A fim de atender aos objetivos do presente TCC, utilizamos como método de pesquisa o estudo de caso. Segundo Yin (2001 apud OLIVEIRA 2011) tal método caracteriza-se pelo estudo minucioso e criterioso do objeto investigado, que, resulta numa visão panorâmica do pesquisador quanto à realidade dos fatos investigados.

De acordo com Cesar (2005, p.51), o caso “[...] é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação”. Nesse sentido, o estudo de caso pode ser compreendido como uma maneira de analisar e investigar um determinado fenômeno específico ou situação particular dentro de um contexto de vida real de forma ampliada e detalhada, sendo nosso pequeno grupo formado por estudantes concluintes do curso de Pedagogia da UFPB *Campus I*, que atuam na docência em instituições da rede pública de ensino.

Tomamos como universo da pesquisa as turmas concluintes do curso de Pedagogia, período 2015.1. Para Marconi e Lakatos (2007), este se refere ao conjunto total de indivíduos que possuem algumas características em comum que foram previamente definidas para um determinado estudo. Nesse caso, os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa são aqueles que se encontram na condição de estudantes – professores concluintes, assim caracterizados por atuarem como docentes em instituições escolares ao mesmo tempo em que cursam o último período do curso de Pedagogia na UFPB, conforme anunciado em outro momento desse trabalho. Optamos pelos concluintes por entendermos que estes já vivenciaram a maior parte do processo de formação inicial, tendo condições de se posicionar em relação ao curso, avaliando assim, as contribuições dessa formação para a sua atuação como docentes.

Da mesma forma, foi dada prioridade aos estudantes que se encontravam “bloqueados” no curso. Estamos considerando “bloqueados”, aqueles estudantes que estão matriculados em todas as disciplinas/atividades curriculares previstas na periodização do seu curso, segundo o que define o fluxograma do PPC de Pedagogia da UFPB.

Desta maneira, a escolha do universo de pesquisa não ocorreu de forma aleatória, visto que, de acordo com as pretensões apresentadas nos objetivos deste estudo, optamos por selecionar estudantes que já haviam cursado uma média de 90% dos componentes curriculares do curso de Pedagogia. Diante desse critério, estamos considerando que estes estudantes apresentam as condições necessárias para se posicionar quanto às contribuições do curso para a sua atuação como docentes.

1.2 Caracterização do campo empírico da pesquisa

O campo empírico da pesquisa situa-se no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*. Nesta direção, buscamos

apresentar uma breve contextualização do lócus da pesquisa, visando uma melhor compreensão no que se refere à sua delimitação.

A UFPB foi criada pela Lei Estadual no ano de 1955, sendo federalizada no ano de 1960. Trata-se de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, voltada para o ensino, pesquisa e extensão. Diante das intensas transformações nos quais a instituição se submeteu nos últimos anos, atualmente a mesma conta com três *campi* sob sua jurisdição, a saber: *Campus I*, na cidade de João Pessoa; *Campus II*, na cidade de Areia e *Campus III*, na cidade de Bananeiras.

O *Campus I*-UFPB é composto por treze (13) Centros sendo eles: Centro de Educação –CE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas- CCSA, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências Exatas e da Natureza- CCEN, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes- CCHLA, Centro de Ciências Médicas- CMM, Centro de Ciências da Saúde- CCS, Centro de Ciências Jurídicas- CCJ, Centro de Biotecnologia – CBIO, Centro de Comunicação, Turismo e Arte- CCTA, Centro de Energias e Alternativas Renováveis – CEAR e Centro de Informática.

O alvo de nossa atenção no *Campus I* é o Centro de Educação. Criado em 1978, pelo Parecer nº 6.710/78, do Conselho Federal de Educação. Estruturado por Departamentos, o Centro ampliou e diversificou seus cursos e Programas, contemplando seis Departamentos: Departamento de Fundamentação da Educação, Departamento de Habilitação Pedagógica, Departamento de Metodologia da Educação, Departamento de Mídias na Educação, Departamento de Psicopedagogia e o Departamento de Ciências das Religiões.

Os cursos de graduação oferecidos pelo Centro de Educação são Pedagogia-presencial, alvo de nossa atenção nessa pesquisa; Pedagogia – modalidade à distância; Pedagogia – Educação do Campo; Psicopedagogia; Ciências das Religiões e Ciências Naturais – modalidade a distância.

O CE ampliou a Pós-Graduação, oferecendo, além do Mestrado e Doutorado em Educação; o Mestrado e Doutorado em Ciências das Religiões, este último recentemente aprovado, e programas de Mestrado Profissional na área de Gestão em Organizações Aprendentes e o Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

1.3 Coleta de dados

Para a realização da pesquisa foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. Na etapa inicial do estudo exploratório, fizemos uso de um questionário, sendo dada continuidade à pesquisa mediante a realização de entrevista semiestruturada, com os sujeitos selecionados, delimitados a partir do levantamento realizado na primeira exploração do campo empírico, o que trataremos a seguir.

O uso do questionário com perguntas fechadas (Apêndice I) foi utilizado no estudo exploratório visando um mapeamento dos sujeitos que atenderiam aos interesses da pesquisa. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992 apud ROZA, 2005, p. 27), o uso de questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse dos investigadores.

Quanto à entrevista semiestruturada, principal instrumento técnico desta pesquisa, a mesma é definida como “[...] uma das técnicas de coleta de dados mais usadas nas pesquisas sociais,[sendo]bastante adequada para a obtenção do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.” (GIL, 1999 apud OLIVEIRA 2011, p.35).

Segundo Macedo (2004, p. 165),

[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas.

Para Gil (1999 apud OLIVEIRA 2011, p.35), a entrevista apresenta algumas vantagens que colaboram para a obtenção de informações precisas, devido à sua “[...] maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. [...]”. “Possui maior número de resposta, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.” Desta forma, os dados obtidos através deste instrumento de pesquisa favorecem o alcance de elementos indispensáveis que permitirão uma posterior descrição e análise das informações coletadas ao longo deste estudo.

O primeiro instrumento de coleta de dados – o questionário – foi utilizado no *estudo exploratório* para identificar os estudantes cujo perfil atendesse aos objetivos da pesquisa. Para facilitar a delimitação, buscamos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia, as informações concernentes à quantidade de estudantes devidamente matriculados no último período do curso, ou seja, aqueles considerados concluintes pela instituição.

Com base nas informações, fomos a campo, e nessa trajetória encontramos alguns desafios em relação à abordagem dos sujeitos, visto que os mesmos se encontravam em *áreas de aprofundamento* distintas, dificultando assim, a localização dos mesmos, sendo necessário visitar reiteradas vezes os diversos ambientes de aula, inclusive em dias e turnos diferentes, no intuito de alcançar o maior número de estudantes.

No que se refere às áreas de aprofundamento do curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Educação desta Universidade, a Resolução CONSEPE/UEPB nº64/2006⁴ prevê duas opções: o Magistério da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Magistério em Educação Especial. Nestas condições, cabe ao estudante optar por uma das modalidades ofertadas e seguir seu itinerário formativo, cumprindo os componentes curriculares previstos.

De acordo com as informações obtidas junto à Coordenação do Curso de Pedagogia, identificamos um total de 131 alunos devidamente matriculados no último período, nos turnos manhã, tarde e noite. Contudo, dadas às dificuldades de localização dos sujeitos na pesquisa de campo, o estudo exploratório foi realizado com um total de 71 estudantes.

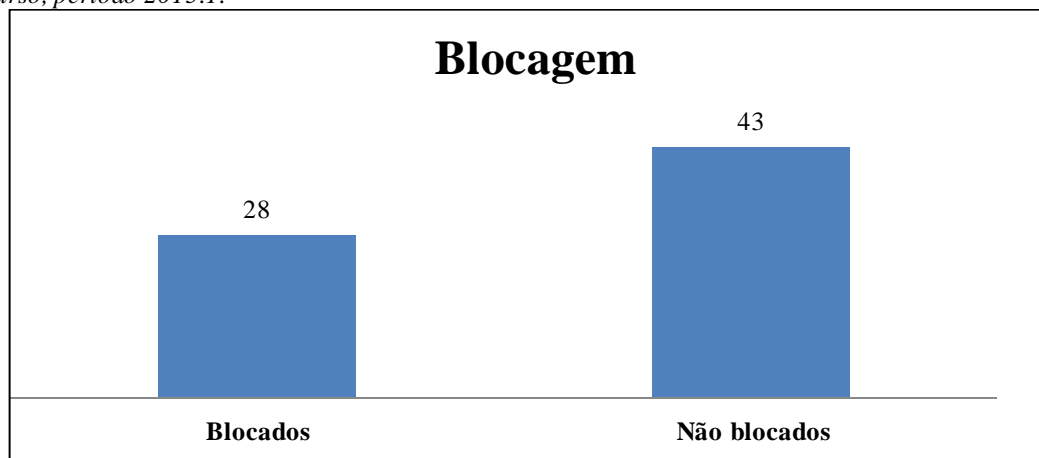
Para caracterizar o perfil do estudante-professor que frequentam o Curso de Licenciatura em Pedagogia do CE/UEPB *Campus I*, levamos em consideração as seguintes variáveis: blocagem, atuação profissional, rede de atuação (caso atue na educação) e se possuem o Curso Normal Médio (Magistério).

Num primeiro momento, buscamos identificar a trajetória acadêmica desses estudantes ao longo do curso. Compreender de que forma eles acompanharam e desenvolveram as suas atividades acadêmicas neste período, torna-se um fator relevante

⁴A referida Resolução aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, *Campus I*, desta Universidade.

neste estudo. Para isto, utilizamos como uma das variáveis a “blocagem”, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Distribuição dos estudantes concluintes de Pedagogia, da UFPB/Campus I, quanto à blocagem no curso, período 2015.1.



Fonte: Resposta ao questionário exploratório aplicado com os estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campus I, UFPB entre: abril/maio 2015. Autoria própria.

De acordo com o gráfico, observa-se que dos 71 questionários aplicados identificou-se que um total de 28 estudantes, aproximadamente 39,4 %, encontram-se “blocaados”, visto que chegaram ao último período do curso sem pendências referente a componentes curriculares de períodos anteriores. Quanto aos demais, um total de 43 estudantes, equivalente a 60,5%, dos respondentes, não estão “blocaados”, ou seja, possuem pendência em algumas disciplinas de períodos anteriores.

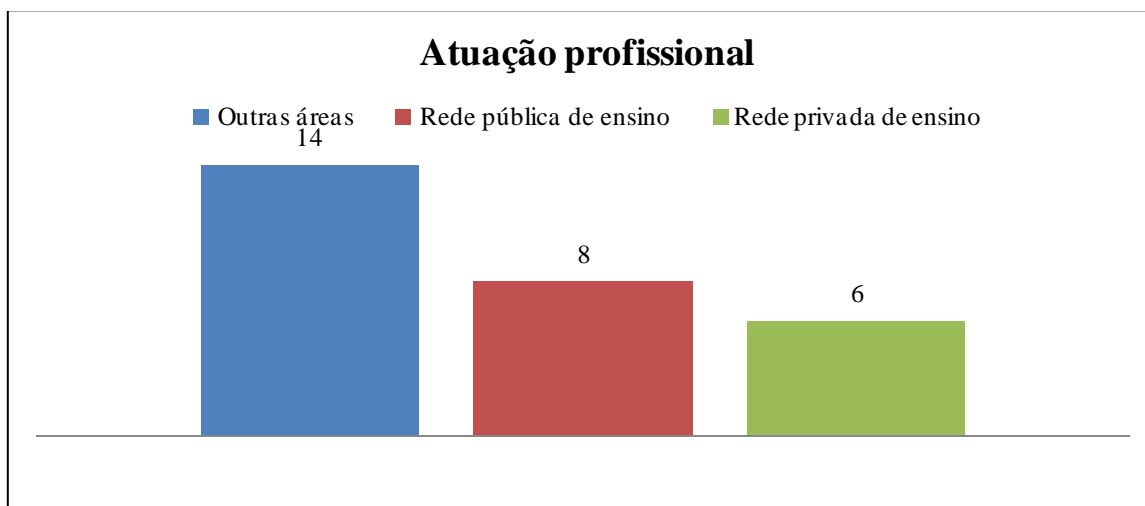
Vale salientar, que a regularidade do estudante no curso é uma das condições estabelecidas na delimitação do nosso universo de pesquisa, tendo em vista que este critério é compreendido como “a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 98).

Nesta pesquisa, infere-se que um estudante “blocaado” possivelmente possua uma visão panorâmica de sua formação, tendo vivenciado sequencialmente a maioria dos componentes curriculares de acordo com o fluxograma do curso, não apresentando pendências de disciplinas anteriores ao período em andamento. Em contrapartida, o estudante “não-blocaado”, tende a passar pelo processo formativo de forma variada e fragmentada, comprometendo em alguma medida a qualidade de sua formação.

Outra variável considerada nesta pesquisa foi à área de atuação profissional. Nesta direção, a partir dos 28 estudantes “blocaados”, buscou-se identificar

preferencialmente, aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho exercendo a docência, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Atuação profissional dos estudantes concluintes de Pedagogia, da UFPB/Campus I, período 2015.1.



Fonte: Questionário exploratório aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campus I, UFPB entre: Abril/Maio 2015. Autoria própria.

Podemos observar que, dos 28 estudantes bloqueados que preencheram o questionário, 14 sujeitos, o equivalente a 50% afirmaram que atualmente estão inseridos no mercado de trabalho sem exercer a docência. Quanto aos que atuam como docentes, verificamos que um total de 08(oito) estudantes-professoras trabalham na rede pública de ensino, seguido de 06 (seis) que atuam na rede privada.

Em face desse resultado, buscamos identificar o total de estudantes que deveriam atender simultaneamente a estas duas variáveis: bloqueagem e atuação na rede pública municipal de ensino. Nesta direção, das 08 (oito) estudantes-professores da rede pública de ensino, uma dessas atuava na rede estadual, portanto, apenas 7 (sete) atenderiam às exigências propostas por este estudo.

São, pois, esses sete sujeitos que fazem parte da amostra, compondo o pequeno grupo de estudantes concluintes bloqueados do curso de Pedagogia da UFPB - *Campus I*, que atuam na docência em instituições da rede pública municipal de ensino, no período 2015.1.

No intuito de ampliar as possibilidades de questionamentos e discussões para posterior análise dos resultados, buscamos identificar outras variáveis em relação ao perfil destas estudantes-professoras envolvidas nessa pesquisa, sendo estas: a participação em projetos acadêmicos, à formação no magistério e o tempo de atuação profissional. Nesta direção, observemos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Características da amostra

Participantes	Rede	Participação em Projetos na UFPB	Tempo de atuação	Magistério
E-P1	Municipal	Não	01 ano	Não
E-P 2	Federal ⁵	Sim	01 ano	Não
E-P 3	Municipal	Não	08 anos	Sim
E-P 4	Municipal	Não	13 anos	Sim
E-P 5	Municipal	Não	07anos	Sim
E-P 6	Municipal	Não	15 anos	Sim
E-P7	Municipal	Não	20 anos	Sim

Fonte: Resposta ao questionário exploratório aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campus I, UFPB entre: abril/maio 2015. Autoria própria.

Observa-se que, dentre as sete estudantes-professoras, todas do sexo feminino, que atuam nas escolas da rede municipal, apenas uma declarou ter participado de Projeto de Pesquisa na UFPB, através do Programa de Licenciatura (PROLICEN).

Quanto ao tempo de atuação na docência, obtivemos um dado bem diversificado. Todavia, entendemos que a diferença no tempo de atuação em sala de aula por esses sujeitos representa uma variável importante, considerando que tal experiência ao longo ou curto prazo se reflete em alguma medida nos depoimentos destas estudantes-professoras.

No que se refere ao Magistério, cinco declararam ter cursado a Escola Normal, o que nos preocupa, pois nos permite inferir que duas delas estão atuando em sala de aula na condição de estudantes de Pedagogia, sem ter a formação mínima exigida para a atuação como professor (a) das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outrossim, a existência ou não de uma formação pedagógica anterior, advinda do Magistério de nível médio, reflete na visão que os mesmos têm acerca da contribuição do curso para a sua atuação como docente, o que merece ser considerado em nossas análises.

É importante considerar que, atualmente, seguindo as tendências internacionais, a exigência mínima para a formação docente no país é o ensino superior. Contudo, a Lei

⁵Esta estudante-professora atua como docente na Escola de Educação Básica-EBAAS na UFPB. Consideramos a participante como sujeito da pesquisa, pois compreendemos que é de competência do Município a Educação Infantil e Fundamental I. Embora esta escola seja vinculada a UFPB, a mesma assume uma responsabilidade da União ofertando vagas a estas modalidades de ensino.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996 ainda admite como formação mínima o Magistério:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Entretanto, tal exceção está com os dias contados, pois o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento.

Nesse sentido, em que pese estudantes com Magistério ainda sejam considerados habilitados legalmente para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, diante da desvalorização e quase extinção desta modalidade de ensino, muitos professores são impulsionados a buscar a formação de nível superior, a fim de se adaptar às novas exigências educacionais.

Assim, delimitamos como sujeitos da pesquisa, assete estudantes-professoras, concluintes, blocadas do curso de Pedagogia da UFPB - Campus I, que atuam na docência em instituições da Rede Pública de ensino, no período 2015.1⁶. Com esse grupo realizamos a entrevista semiestruturada.

A partir dos levantamentos realizados na presente pesquisa, desenvolvemos nossas análises, tendo como referências nossos objetivos de estudo, apoiando-os nos autores discutidos em nossa fundamentação teórica.

⁶Os depoimentos desses sujeitos serão identificados na pesquisa como Estudantes 1 a 7, seguido da identificação da formação de nível médio (Magistério), quando se aplicar. No caso, (Estudante 6; Magistério) e (Estudante 7; Magistério). Os demais, por não possuírem tal titulação, serão identificados apenas com a indicação “Estudante”, seguidos da numeração “2,3,4,5 ou 6”.

1.3 Estrutura e organização do trabalho

O nosso trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. Na introdução, apresentamos algumas discussões iniciais para situar o nosso problema, objeto e objetivos do estudo e apresentamos o percurso metodológico trilhado, assim como a estrutura e organização do trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “**Profissão docente: origem e aspectos conceituais**” buscamos discutir os aspectos relacionados à profissão e ao trabalho docente, assim como apresentar o conceito de identidade e características da profissão docente.

No capítulo 3, denominado “**Formação docente: conceitos e significados**”, abordamos os conceitos que envolvem a formação inicial e continuada e um breve histórico da formação docente no Brasil.

No quarto capítulo, denominado “**O curso de pedagogia: trajetórias e perspectivas**”, detivemo-nos sobre a trajetória histórica do referido curso, apresentando os embates e perspectivas relacionadas à formação do pedagogo.

O quinto capítulo, intitulado: “**As Contribuições do Curso de Pedagogia da UFPB para a prática pedagógica docente na visão de estudantes – professores: um estudo de caso**” destinou-se à análise dos dados coletados, apresentando a discussão dos resultados da referente pesquisa.

Por fim, apresentamos as conclusões da nossa pesquisa, na qual procuramos sintetizar nossas análises e algumas reflexões, inferindo possíveis contribuições relacionadas ao curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFPB com vistas à melhoria da qualidade da formação auferida pelo respectivo curso.

2 PROFISSÃO DOCENTE: ORIGEM E ASPECTOS CONCEITUAIS

Segundo Pereira e Peixoto (2008), apesar do interesse pela formação de professores está ligado às discussões sobre a Reforma de Ensino na Inglaterra na década de 1960, só na década de 1990, no contexto da abertura política, o debate sobre a “formação docente” é introduzido no Brasil, período este que o Estado brasileiro assumiu esta questão como uma tarefa da União.

Nessa direção, a repercussão da formação de professores aqui no país se deu em três espaços de formação:

[...] via formação de professores pesquisadores no exterior; através dos compromissos assumidos nos protocolos assinados durante as Conferências de Educação e através de assessorias às políticas de Reforma da Educação empreendidas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação. (PEREIRA e PEIXOTO, 2008, p. 1).

A partir de então, vem-se apresentando para a área de formação de professores diferentes perspectivas teórico-práticas, indicando-nos o quanto ainda precisa se avançar em pesquisas na área, uma vez que nos encontramos em um momento bastante complexo e importante para a formação de professores. Complexidade assinalada por Garcia (1999 apud SILVA 2009, p. 38-39), por ser um processo longo e diferenciado de formação; pela necessidade de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e da integração com o desenvolvimento da organização escolar; bem como a interação entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares na formação pedagógica; a dinamização da relação entre a teoria-prática, o contexto de atuação docente e, por fim, a importância de se resgatar a individualização do sujeito no processo formativo.

Discutir aspectos ligados à profissão e ao trabalho docente pressupõe compreendermos a interferência dos condicionantes históricos, sociais, políticos e ideológicos na trajetória do desenvolvimento do estatuto profissional dos professores, como também considerarmos a complexidade da ação docente na escola e na sala de aula, face o atual contexto de mudanças e incertezas. (IMBERNÓN, 2011, SILVA, 2009; PASSOS, 2011)

Nessa perspectiva, considerando a importância desta temática, e tomando como fio condutor os objetivos da nossa pesquisa, focalizaremos nossa atenção sobre a problemática da profissão e a formação docente e, assim, iremos inferir alguns desafios que ainda são postos para a superação.

Todavia, especificamente, propõe-se neste tópico, realizarmos reflexões iniciais sobre o conceito de profissão, a evolução histórica da profissão docente, os entraves e perspectivas da profissionalização do magistério e as principais características e atribuições do trabalho do professor atreladas às demandas diversas da sua carreira que se desenvolve tanto no plano mais amplo das relações sociais estabelecidas com grupos, organizações e atores oriundos da instituição escolar como estritamente relacionada às ações em sala de aula.

Diante desta proposta, e a fim de traçarmos um quadro teórico articulado, tomamos como ponto de partida os seguintes questionamentos que nortearam esta produção: O que significa os termos profissão, quando surgiu a profissão docente? A que se atribui o trabalho do professor? Que comportamentos e indicadores são essenciais para caracterizar a função docente?

2.1 Profissão docente: um breve histórico

A palavra profissão deriva do latim *professio*, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego. No ensejo das discussões presentes na literatura acerca da temática afim, compreende-se que o termo *profissão* é “uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das contradições sociais em que as pessoas a utilizam”. Isto é, trata-se de uma terminologia que não tem caráter fixo e universal e que foi sendo reelaborada ao longo do tempo em função da organização da sociedade capitalista e das condições vividas pelas pessoas. (POPKEWITZ, 1995 apud SANTOS, 2010, p.2).

A gênese do desenvolvimento da docência como profissão, iniciou-se no século XVIII, quando o Estado passou a cuidar da educação das crianças, criando um sistema escolar laico, em substituição à atuação da igreja, entidade que, por longo tempo, assumiu essa responsabilidade. (NÓVOA, 1992).

Deste modo, o Estado passou a adotar uma série de medidas com vistas à homogeneização e unificação do ensino que, antes disso, era ministrado, em sua maioria, através de iniciativas pontuais de grupos leigos e religiosos. Segundo Papi (2005, p.20), “[...] a função docente desenvolveu-se a partir de um modelo em que se constituía como ocupação secundária, cujas normas e valores se originaram externamente: primeiramente da Igreja, mas tarde do Estado”.

Nesse contexto, iniciou-se uma preocupação criteriosa por parte do Estado para admissão desses professores, de modo que a primeira ação realizada em busca da institucionalização da docência foi à determinação da licença profissional definida por Nóvoa (1995) como uma autorização para ensinar, visto que só era permitido o exercício docente mediante a obtenção obrigatória deste suporte legal. Esta por sua vez, representou um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas, que serviu de referência para o recrutamento dos professores e delineamento da carreira docente.

Destarte, tal medida foi basilar para a “evolução da profissão docente, pois [...] exigiu algumas condições, como idade, habilitação, comportamento moral, para seu exercício, [acabando] por definir um perfil do professor”. (PAPI, 2005, p.21)

Deste modo, a partir da criação desta licença profissional como requisito para entrada na profissão docente, definiu-se um conjunto de competências técnicas e saberes específicos para este grupo, avançando-se para o enquadramento e a legitimação da atividade docente pelo Estado.

Todavia, apesar deste avanço rumo à profissionalização, a profissão docente permaneceu no imaginário social influenciada pelas crenças morais e religiosas da Igreja, o que lhe atribuiu uma perspectiva direcionada à missão, assemelhando-se “[...] às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo”. (PAPI, 2005, p.21). Essa questão, por sua vez, contribuiu para trazer implicações negativas em relação à visão atual que se tem sobre o professor na sociedade contemporânea.

Alinhando-se a esta afirmação, Nóvoa (1999, apud LANGERT, 2011, p.12) diz que:

[...] são dois os fatores da gênese profissional dos professores que os influenciam até hoje: a relação do professor ao saber, ou seja, os saberes e as técnicas de ensino, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas.

A partir século XIX, com a expansão escolar, a instrução foi vista como instrumento de mudança e ascensão social, e os professores, por sua vez, foram reconhecidos como agentes culturais e políticos, responsáveis pela tarefa de educar e elevar socialmente as pessoas rumo ao alcance das camadas superiores da sociedade. Segundo Nóvoa (1995), esta fase ficou conhecida como época de glória do modelo escolar e período de ouro da profissão docente, visto que estes passaram a assumir um

discurso baseado na especificidade e relevância social do seu trabalho. (PAPI, 2005; LENGERT, 2001).

Nessa perspectiva, diante da evolução da profissão docente, a necessidade do “[...] desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa*”. (NÓVOA, 1995, p.18)

Nesse contexto, no século XIX, seguindo um processo de consolidação da profissão docente, as instituições (Escolas Normais) responsáveis pela formação dos professores começaram a surgir. Estas, por sua vez, passaram a ocupar “um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*” (idem, p.18).

Além da implantação de Escolas Normais, outro momento importante no processo de profissionalização docente foi o aparecimento do movimento associativo de professores, que tinha como papel principal a elaboração de uma mentalidade comum, ou seja, de interesses próprios deste grupo profissional. Segundo Nóvoa (1995, p. 19), “essas práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicatórios: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira”.

Com olhar sobre a realidade brasileira, aspecto que nos deteremos em capítulo próprio, convém destacarmos, por ora, que só após o fim ao longo período em que a educação esteve cargo dos religiosos da Companhia de Jesus, em 1760, iniciou-se o processo de laicização da instrução, mediante o envio à Colônia de professores régios. Nesse sentido, um dos marcos importantes da docência como profissão no Brasil foi a Lei Geral do Ensino de 1827, que ao orientar criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, definiu as primeiras medidas para a “instrução dos professores” (BRASIL, 1827). As iniciativas voltadas para a formação dos professores avançaram desde as primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820, e a criação da primeira Escola Normal em Niterói, em 1835, avançando-se para a formação em nível superior, aspectos a serem discutidos posteriormente.

Nesse cenário, destacamos que a partir da década de 1930, parece instaurar-se um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores. Com o

Estado Novo, começa-se a impor um rigoroso controle político, ideológico e profissional e, com isso, passam a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, resultando na perda de autonomia docente. (LENGERT, 2011).

Conforme Lengert (2011, p. 14), alguns elementos contribuíram para a diminuição do prestígio dos professores, dentre os quais estão:

[...] a expansão escolar, o aumento do número de professores, as incertezas face às finalidades e às missões da escola; a incerteza quanto ao papel na reprodução cultural e na formação de elites e até algumas correntes pedagógicas, [...] a feminilização da profissão, o idealismo, a vocação e o magistério como um ato divino.

Garcia (1995, apud CUNHA 1999, p. 136-141) indica sete constantes atuais da profissão docente, a saber: a *burocratização do trabalho docente*, no qual o controle e as decisões da ação educativa ficam a cargo de especialistas e do poder central; a *intensificação/proletarização e colonização do trabalho*, caracterizada pelo aumento das tarefas predeterminadas, diminuição do tempo para atividades de iniciativa pessoal e controle das ações docentes; a *feminização do magistério*; o *individualismo/isolamento* do professor, associado à lógica da intensificação do trabalho, da avaliação externa; a *carreira plana do magistério*, entendida como valorização de incentivos extrínsecos individual estimulada pela competitividade e, por fim, os *riscos psicológicos* que envolvem a atividade docente decorrente de problemas, como: estresse, ansiedade, insegurança, instabilidade e frustração, decorrentes das exigências cada vez mais rígidas impostas pela sobrecarga de trabalho do professor.

Discutir o processo de precarização do trabalho docente envolve reconhecer o crescente ‘mal estar’ que tem acompanhado a atividade dos professores em razão da falta de reconhecimento social e da desvalorização traduzida pelos baixos salários e pelas condições de trabalho. (ESTEVE, 1999)

Segundo Oliveira (2010, p.21):

A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.

Tais considerações envolvem também os discursos e as posições de análise controversas presente na literatura em relação à categorização da profissão docente. Há na sociedade uma aceitação do magistério como profissão, todavia na perspectiva de

alguns autores os professores são classificados como semi-profissionais. (ENGUITA, 1991, SÉRON, 1999)

O tema da profissionalização do professor é complexo e tem sido abordado por vários enfoques dentre os quais citamos: a análise funcionalista das profissões do ponto de vista sociológico, o enfoque decorre das reformas educacionais, vinculada ao contexto do mundo do trabalho e a tese da proletarização que se trata de uma posição crítica em relação ao processo de profissionalização. (GUIMARÃES, 2007, PAPI, 2005)

No que se refere aos pontos de convergência entre estas abordagens:

[...] situam o contexto da divisão social do trabalho (exploração profissional, expropriação e proletarização do professor). Esse enfoque tem se associado, mais recentemente, à crítica da globalização política e econômica e das reformas educacionais que demandam um profissional subordinado às leis do mercado, destinatário de um rol de competências e que seja solícito e colabore com as reformas (GUIMARÃES, 2007, p. 133).

Essa lógica perversa ligada às mudanças das reformas educacionais tem contribuído também para uma proletarização ideológica e moral do trabalho docente, visto que o Estado acaba estabelecendo controles externos tanto na escola como no professor, impedindo, assim, a sua autoridade e autonomia na sala de aula e inviabilizando, com isso, a noção de democracia e projeto coletivo. (CUNHA, 1999)

Entretanto, para além destes enfoques, conforme argumenta Papi (2005, p.24), o mais importante é que tais classificações não sugerem

[...] conformismo e passividade aos seus profissionais, a quem cabe o empenho em um projeto de melhoria da profissão, ainda que tal classificação no estudo sociológico e que historicamente, os aspectos apresentados possam contribuir para a maior ou menor valorização.

Nesse sentido, diante desses apontamentos, requer-se atualmente da categoria dos professores um esforço “[...] para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade” (VEIGA, 1998, p.76). Assim, se faz necessário, uma reconstrução do perfil profissional do professor no que se refere às competências necessárias a sua formação com vistas à promoção de uma “nova cultura profissional, estando mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.” (PAPI, 2005 b, p.1).

Tecidas referências sobre a docência como profissão, nos deteremos sobre a identidade e a características da profissão docente.

2.2 Identidade e características da profissão docente

Ao discutir sobre a profissão docente, nos deparamos com diversas questões: Como se define um bom professor? Que características e requisitos tornam-no, afinal, apto ao exercício de tal função? O que o diferencia dos demais profissionais? Que elementos caracterizam sua identidade profissional?

Tais questionamentos têm encontrado lugar de relevo nos debates e estudos atinentes, expressando, de forma alegórica, ambiguidades e contradições no processo formativo e no estatuto profissional dos professores. Com base em diversos autores, Silva (2006)⁷ acredita que a categoria tem vivenciado, já há algum tempo, uma crise em sua profissão e em seu fazer e, por conta disto, está apresentando sinais de crise também na formação e construção da identidade profissional.

Estamos entendendo que a identidade profissional é um elemento essencial “para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, é um fator importante para que se tornem bons professores.” (GARCÍA, 2010. p.1).

No entanto, é importante destacar que não pretendemos aqui tratar a identidade profissional docente com base numa perspectiva homogênea, sendo esta fundamentada em princípios de igualdade lógica, equivalência ou similaridade. Dada à natureza subjetiva e dinâmica da questão, buscamos, com efeito, discutir sobre a profissão docente e seus sinais de identidade de forma contextual e singular.

No sentido ontológico da palavra, “o termo identidade tem origem latina, que significa igualdade e continuidade.” (SILVA, 2006. p.1). Atualmente, o conceito de identidade tem sido abordado por diferentes domínios, por isso podemos encontrá-lo agregando sentidos e significados distintos, tratando-se, pois, de um termo polissêmico. Segundo Guimarães (2004, p.28), “a temática da identidade, especificamente da identidade profissional, é complexa, nova, com significados diferentes para a psicologia, a sociologia e para outras ciências.” Numa abordagem genérica, o conceito de identidade é apresentado como algo relativamente subjetivo, sendo na expressão de Viana (1999, apud FREITAS, 2012, p.3) “o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros”.

⁷A autora destaca em seu texto as seguintes referências: Esteve (1995) e (1999); Lourencetti (2004); Nacarato, Varani e Carvalho, (2000); Nóvoa, (1991^a) e (1991b).

Neste sentido, considera-se que o processo de construção da identidade do sujeito é originado desde a fase da infância, quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, ou seja, “o desenvolvimento do eu depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em nível generalizável e a intensidade desta identificação é variável.” (Idem, 2009. p.1).

Considerando as afirmações de Silva (2006) e Guimarães (2004), compreendemos que a identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo, sendo esta entendida como um processo que dá à constituição do sujeito maior importância, e que não pode ser concebida como algo estático e definido.

Para Berger e Luckmann (1985 apud SILVA, 2006), as identidades são singulares ao sujeito e são produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual está inserido. Estando, nesta perspectiva, caracterizada como “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”.

Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que o processo de constituição de uma identidade inclui aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Sendo assim, torna-se possível designar cada um desses, que de modo indissociável constitui a identidade dos sujeitos.

Segundo Giddens (2002 apud SILVA, 2006), a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento ou nas reações das pessoas e dos outros, assim como na capacidade que os indivíduos possuem de manter sua biografia particular, o que o autor denomina de “narrativa particular”.

Outro fator condicionante à constituição da identidade de um indivíduo diz respeito aos aspectos coletivo-sociais. Neste sentido, Pena (1992 apud GALINDO 2004) define que a identidade social se refere a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntas.

Contudo, vale destacar que tal concepção apresentada por Pena (1992) distancia-se da ideia genérica de igualdade lógica entre os sujeitos, onde $A=A$. Para isto, a autora sugere uma relação de semelhança, pela qual os ‘pares’ que compartilham algumas semelhanças não necessariamente precisam estar diante de iguais.

Nesta direção, pode-se definir que uma identidade profissional não é única, considerando que existem, no processo de constituição dessas particularidades

subjetivas, aspectos sociais e culturais inerentes a cada indivíduo. Para Garcia (2010, p.1) é esperado que

Os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

Não obstante, entende-se que a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. Desse modo, além de envolver aspectos pessoais, está condicionada ao contexto histórico e social a qual o sujeito pertence. Na visão de Pimenta (1999, p.18) “a identidade, não é um dado imutável. Nem externo, que se possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Fundamentada na perspectiva de Claude Dubar (2000; 2005), sociólogo que tem se debruçado no estudo sobre configurações identitárias, a fim de compreender como estas se constituem, se reproduzem e se transformam, Alves (2009) salienta que a identidade profissional e a identidade profissional docente não devem ser confundidas com a identidade social, porém, a autora destaca que ambas mantêm uma relação muito estreita. Neste sentido, a “identidade profissional docente, pautada na identidade coletiva e pessoal, encontra-se na interface entre o psicológico e o sociológico”. (VIANA 1999 apud SILVA, 2006, p.2).

Entendemos a identidade docente como um processo dinâmico e contínuo que evolui ao longo da carreira do professor. Esta abrange aspectos subjetivos e sociais, focalizando o professor em sua relação consigo mesmo e com os outros, dinâmica essa que é referência para a investigação de sua identidade profissional.

De acordo com Garcia (2010, p.1), “a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros”. É uma construção do “si mesmo” profissional, que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que

Inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (LASKY 2005, apud GARCÍA, 2010, p.1).

Para Libâneo (2004, apud GUIMARÃES, 2004, p. 11), “[...] a busca e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciado pelos saberes profissionais”. Neste sentido, Tardif (2002, p.64) advoga que “o saber profissional está,

de um certo modo, na confluência entre vários saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. De acordo com esta perspectiva, os saberes dos professores não estão definidos, tão somente, em categorias disciplinares ou cognitivas como os: conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.. Antes, porém, correspondem aos,

[...] saberes pessoais dos professores; aos saberes provenientes da formação escolar anterior; da formação profissional do magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola (Idem, p.62-64).

Partindo desse entendimento, consideramos que os saberes profissionais dos docentes são constituídos a partir das múltiplas experiências de sua vida, tanto pessoal quanto profissional. Neste sentido, Farias (2009) destaca que dentre os elementos constitutivos do processo identitário do professor, encontram-se, de forma central, a sua história de vida, a sua formação e a prática docente.

Desse modo, o processo de socialização é considerado o aspecto mais visível da formação da identidade profissional docente, uma vez que os fatores condicionantes desse processo são situados no campo social. Por conseguinte, esta ideia refuta a concepção de identidade profissional, como um processo de “racionalização técnica” em relação a saberes baseados nas ciências. (NUNES e RAMALHO, 2005 apud FARIAS 2009).

Houssaye (1995, apud PIMENTA, 1999, p. 25) considera a prática social como ponto de partida e de chegada dos saberes na formação dos professores. Para o autor, “esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da *experiência*, saberes científicos, saberes pedagógicos)”. Para isto, aponta a prática existente e/ou às necessidades postas pelo real, como referência para a formação da identidade profissional do professor.

Segundo Farias (2009, p. 71), é, sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho. Nesta direção, ao tratar do conhecimento profissional do docente, Lanier (1984, apud IMBERNÓN 2011, p.30) afirma que

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas, que adquirem durante um prolongado (prolongado se aceitarmos a formação como desenvolvimento de toda a vida profissional) período de formação (...), emitem juízo e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática.

Concordando com diversos autores, Imbernón (2011), ao buscar analisar o tipo de conhecimento que um professor deve ter, aponta a necessidade de este possuir um ‘conhecimento polivalente’, que abrange diferentes aspectos referentes ao: sistema; aos problemas de que dão origem à construção do conhecimento; ao pedagógico geral; ao metodológico-curricular; ao contextual e os próprios sujeitos da educação.

Relativamente, ao tratar do que é específico da profissão docente, o referido autor compreende que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”. (IMBERNÓN, 2011, p.31). No entanto, enfatiza que tal conhecimento é superável a uma perspectiva comum que existe logicamente na sociedade, distinguindo que o conhecimento pedagógico do professor detém um caráter especializado. Este, por sua vez, é legitimado na prática e reside, mais do que nos conhecimentos científicos, nos procedimentos de transmissão, que abrangem aspectos específicos como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir ‘juízos de profissionais situacionais’, os quais são baseados nos conhecimentos desempenhados de forma prática ou experimental.

Outro termo bastante discutido juntamente ao conceito de identidade docente é a *profissionalidade*. Na visão de Libâneo (2001 apud PAPI, 2005), este aspecto é definido como o “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, [...]”. Tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional. Coerente com esta tese, Sacristán (1995, apud GUIMARÃES, 2004, p.29) define a profissionalidade docente como sendo:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam ou identificam, profissionalmente o professor.

Como se pode observar, as definições dos autores referidos indicam certa semelhança ou proximidade entre os termos identidade e profissionalidade, visto que os aspectos mencionados, assim como a ideia de identificação presente nos discursos, sugerem, de certo modo, um significado paralelo àquilo que se denomina identidade profissional docente.

Neste sentido, observa-se que o termo profissionalidade tem sido abordado por algumas literaturas⁸ como sendo similar a ideia de identidade profissional, ou seja, profissionalidade docente é, por muitas vezes, utilizada para designar a identidade profissional do professor. No entanto, há quem os diferenciem em função de seus respectivos sentidos e significados. A este respeito, Guimarães (2004, p.28-29) explica que

[...] o conceito de profissionalidade se aproxima mais de “identidade para os outros”, das maneiras mais externas e ‘objetivas’ como a profissão é representada no social, distanciando-se um pouco da ‘identidade para si’, da identificação com a profissão, da adesão profissional [...]

Desse ponto de vista, a distinção entre os termos em destaque ocorre em função da diferenciação entre as representações que o campo social remete à profissão, ou seja, do significado socialmente construído em relação à profissão docente e da própria percepção que o sujeito-professor concebe a sua identidade profissional, a partir de suas experiências de vida social e ao decorrer de sua carreira.

Esta noção coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores é visto como uma aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional. Portanto, compreendemos que “o professor é um profissional que está sempre se fazendo”. (FARIAS, 2009, p. 55). Por isso, exige-se, deste, um exercício contínuo de reflexão sobre aprender a ser e estar na profissão.

Neste sentido, vale destacar as contribuições de Paulo Freire (1999, p.39) de que “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais eu me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar [...]”.

Consideramos o pensamento freiriano como fundamento de grande valia para a construção da identidade do professor. Em outra expressão, Freire (1999), ao tratar da educação como prática da liberdade, afirma que esta “é somente [...] possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição”. (p.27-28).

Tal reflexão sugere uma articulação precisa à temática afim, compreendendo que a identidade profissional do docente não se caracteriza de forma estática, acabada. Desse modo, faz-se necessário que o professor se assuma enquanto ser inconcluso,

⁸Guimarães (2004) menciona Carvalho (1995) e Libâneo (2001) como autores que abordam os conceitos de identidade profissional e profissionalidade docente, como sinônimos ou bastante próximos.

imperfeito que está sempre em busca da perfeição, com vistas à melhoria e qualidade de suas ações, e, por conseguinte, do desenvolvimento humano-social e da aprendizagem de seus educandos.

2.3 Trabalho docente: características e atribuições

Compreender a profissão docente pressupõe nos debruçarmos sobre o entendimento das características do trabalho desenvolvido por estes profissionais, assim como a complexidade que o envolve. Nesse sentido, como ponto de partida, optamos inicialmente pela delimitação da categoria geral – trabalho e, em seguida, particularmente – o trabalho docente.

A palavra trabalho tem sido percebida de forma diferenciada ao longo da história da humanidade, todavia, inicialmente, consideremos o que diz o dicionário Houaiss (2009, p. 1861) sobre tal conceito: “[...] conjunto de atividades, produtivas ou criativas que o homem exerce para atingir determinados fins; [...] tipo de ação pelo qual o homem atua, de acordo com certas normas sociais, sobre uma matéria, a fim de transformá-la.”

A partir dessas considerações, entendemos que a noção de trabalho está diretamente relacionada com um “fazer humano” imbuído de finalidades e propósitos e de uma capacidade produtora. Segundo Tardif e Lessard (2002, p.117), o trabalho humano é definido como “atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer”. Na perspectiva marxista, o trabalho pode ser entendido, genericamente, “como uma capacidade de transformar a natureza para atender necessidades humanas”. (MARX, 1993 apud TOLFO, 2007, p.1).

Partimos do princípio que o trabalho docente/pedagógico se constitui uma atividade concreta determinada pelas formas históricas de produção, visto que “desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações em sua profissionalização” (SANTOS, 2012, p.2). Esta categoria, segundo a autora, necessita ser entendida, levando em consideração a sua unidade teoria e prática, ou seja, a práxis; o contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção capitalista e a partir de suas condições históricas gerais e particulares. (Idem)

Nesse sentido, segundo Kuenzer e Caldas (2009, p.23),

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científica-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Corroborando com esta afirmação, Tardif e Lessard (2002) sugerem a compreensão da natureza do trabalho docente, a partir da comparação e das diferenças essenciais com o trabalho capitalista industrial. No que se referem aos objetivos do trabalho dos professores, estes podem ser considerados *ambíguos, gerais, heterogêneos e de longo prazo*, visto que estes profissionais não conseguem obter resultados imediatos do seu fazer pedagógico e, além disso, dependem da ação coletiva de outros indivíduos para realizar suas ações. Igualmente, no que se refere à natureza do objeto do trabalho docente, este é, antes de tudo, considerado *humano, individual e social, heterogêneo, imaterial e complexo*.

Para Azzi (2005, p.42), apesar do trabalho docente se desenvolver em

[...] instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se, muitas vezes, com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor “é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.

Segundo Kuenzer (2011, p.10), o trabalho docente é considerado imaterial, visto que “o professor atua tal como o artesão, como trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou serviço, decidindo quando, como fazer e qual o preço; nesta situação, o trabalho tende a ser mais qualificado, mais prazeroso e pode claramente expressar um compromisso de classe” (KUENZER, 2011, p.10).

Conforme explicitam Tardif e Lessard (2005, p.9), a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana”.

A partir desta afirmação podemos enfatizar outra característica do trabalho docente que é a interatividade e a prática social. Nessas condições, o trabalho docente é visto como uma atividade de interação, ou seja, de construção de significados compartilhados no qual permite que o professor atue como *mediador* desenvolvendo

ações no intuito de intermediar e produzir transformações no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva, na instituição escolar a principal finalidade do trabalho dos professores é o ensino. Este objeto trata-se de

[...] uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos. (PASSOS, 2002, p.1)

A partir do entendimento da função social e da interação do trabalho docente, Papi (2005) menciona três tipos de contextos de atuação do professor: *o contexto pedagógico*, que diz respeito ao cotidiano do professor na sala de aula, *o contexto de professores*, onde o mesmo se envolve em um processo de socialização de experiências e legitimação de práticas profissionais, e *o contexto sociocultural*, que está relacionado aos conteúdos e valores da cultura considerados importantes para a sua formação.

Nessa direção, segundo Tardif (2002, p.48-49), a atividade dos professores é “realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante”. Deste modo, outra característica destacada pelo autor é a dimensão afetiva do trabalho docente, o qual [...] baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Idem, p. 130).

Considerando que o trabalho docente é uma prática social desenvolvida na instituição escolar, sobretudo na sala de aula, espaço privilegiado de ação dos professores, é necessário caracterizá-lo como práxis, uma vez que “pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade”. (AZZI, 2005, p.46)

Nesta perspectiva, segundo Papi (2005), para que o professor não seja um mero executor das decisões externas, centrando a sua ação apenas na transmissão-assimilação de conteúdos em um processo de ensino-aprendizagem tradicional, é preciso que além de uma formação sólida, o mesmo possua compromisso e uma consciência política para não contribuir com a alienação imposta pelo sistema.

Nesse sentido, o certo grau de autonomia conquistado pelos docentes, assim como o caráter flexível de suas práticas, permite que os mesmos alterem seus esquemas práticos, qualificando suas ações através de esquemas estratégicos. Sendo assim, a

[...] qualidade profissional reside em deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, além de criar, combinar e selecionar esquemas práticos para desenvolver o pensamento estratégico. Tomar consciência da própria prática é procurar modificá-la numa perspectiva de uma prática contextualizada, real, composta de interpretações subjetivas, intencionalidades, configurando umas verdadeiras práxis (GIMENO SACRISTÁN, 1995 apud PAPI, 2005, p. 38-39).

Dessa forma, segundo Tardif (2002), considerando o caráter geral e não-operatório do trabalho dos professores, se faz necessário que estes por sua vez, sejam capazes de refletir criticamente sobre a sua própria prática pedagógica, adaptar-se constantemente às situações de trabalho e construir processos criativos e estratégicos que lhes possibilitem, durante o seu cotidiano, tomar decisões adequadas e enfrentar as demandas encontrando soluções “para os diversos aspectos da sua “[...] acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas” (PONTE et al., 2001, p. 8).

Nesse direcionamento, Veiga (2006) afirma que o trabalho docente ultrapassa a tarefa de ministrar aulas. O campo da docência constitui a base do trabalho do professor, todavia, numa perspectiva mais ampliada, cabe enfatizar que a legislação brasileira conforme versa o art. 13º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) afirma que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Diante disto, entendemos que o trabalho do professor é considerado complexo, por seus contornos políticos, culturais, sociais e históricos, e exige um conjunto de saberes e dos modos de fazer específicos que são constituídos no processo de profissionalização e na compreensão e reconstrução da própria experiência cotidiana.

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991 apud CANDAU, 1997, p. 59), entendem que

[...] o saber docente é um saber plural – porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência; estratégico – porque os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as

sociedades contemporâneas; e desvalorizado – porque o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possuem e transmitem.

Diante disso, percebemos que o trabalho docente se caracteriza como um tecido de muitos fios, ou seja, por uma pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. Este, por sua vez, “é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, [...] em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. ” (TARDIF, 2002, p.21).

Não restam dúvidas que a baixa atratividade docente é um desafio a ser enfrentado pela categoria, porém não pode servir de pretexto para que os futuros profissionais da educação continuem reforçando o discurso negativo que a sociedade vem impondo sobre os professores (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA 2010). Sendo assim, o que deve acontecer é a união dos mesmos e a militância em prol da conquista da valorização e do reconhecimento tão almejados. Desta forma, surge a necessidade de formar e capacitar professores que venham atuar nos processos sociais de forma mais qualificada, contribuindo com a sua satisfação pessoal/social e para o desenvolvimento socioeconômico e político na sociedade em que se encontram inseridos.

2.3.1 A organização do trabalho pedagógico e as tendências pedagógicas

A partir das referências postas acerca das atribuições dos professores, sentimos a necessidade de dar visibilidade ao trabalho pedagógico docente, trazendo contribuições de Muzikami (1986), quando trata das tendências pedagógicas em processo. Nesse sentido, deteremo-nos sobre as abordagens pedagógicas que prevalecem no ensino brasileiro, que subsidiam a ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível.

Assim, entendemos que a conjuntura social não apresenta um percurso linear, antes, cada contexto histórico traz consigo novas representações e interpretações da realidade. Nesses termos, também o espaço escolar é visto como um lócus de produção do conhecimento historicamente construído que exige da escola e dos profissionais da educação uma constante revisão de suas ações, ideias, concepções e iniciativas em prol da formação de sujeitos capacitados para atuarem de forma participativa na sociedade.

Ao ser legitimada como uma instância social, toda atividade realizada no espaço escolar “[...] influencia e é influenciada por fatores políticos, econômicos, sociais e

culturais.” (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 01). Nesse sentido, a mudança no contexto social reflete-se em alguma medida na mudança na escola e no trabalho dos professores, no que se refere ao desenvolvimento de ações e práticas educacionais que atendam as demandas sociais vigentes.

Portanto, nesse contexto de transformações, novos parâmetros são postos tanto para a escola, quanto para a formação e as práticas do professor em sala de aula, que são reinterpretadas visando o desenvolvimento de ações para construção de um ideal de homem que se pretende formar em cada período. Assim,

Em cada concepção é definido um ideal de aluno, o papel do professor, dos conteúdos, bem como o objetivo e a função da escola. Ou seja, para que vai servir a educação escolar. No bojo de cada tendência é traçado um perfil de professor, a este é dada a incumbência de situar-se teoricamente sobre suas opções, como forma de se autodefinir (AZEVEDO e ARA GÃO, 2006, p. 3)

Compreendida como uma prática social, toda ação do professor na sala de aula foge da neutralidade, ou seja, as iniciativas e atitudes do docente na instituição escolar e frente aos alunos estão relacionadas a um contexto mais amplo, sendo influenciada por condicionantes internos (crenças, valores, relação interpessoais, etc.) e externos (questões sociais, políticas, econômicas e culturais), nesse sentido:

De maneira implícita ou explícita, todo professor, durante sua prática pedagógica cotidiana, age de acordo com pressupostos orientadores de suas ações, baseados nas suas visões de mundo, experiências pessoais, pressupostos políticos e ideológicos e, certamente, conhecimentos, saberes e concepções advindos de seus cursos de formação. (RUFINO e AZEVEDO, 2012, p. 02)

Na mesma direção, Libâneo afirma que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1985, p. 19):

Compreendemos que as práticas do professor são influenciadas pela relação educação e sociedade. Nesta direção, são apontadas as “[...] tendências filosófico-políticas que interpretam o papel da educação enquanto redutora, reprodutora ou transformadora da sociedade.” (RUFINO e AZEVEDO, 2012, p. 2)

Vale salientar, que tais tendências assumem como objetivo orientar a organização do trabalho pedagógico do professor, influenciando nos elementos constitutivos desta atividade profissional como o planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, ajudando-o a responder a questões sobre quais bases devem se

estruturar todo o processo de ensino- aprendizagem, tais como: o que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Por quê?

Nesse estudo, as tendências pedagógicas, na visão de Mizukami (1986) são identificadas como: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

A pesquisadora, ao tratar dessas abordagens, enfatiza que as ações educativas planejadas e realizadas pelo professor possuem um caráter intencional, estando intrinsecamente ligadas a um referencial teórico quanto a compreensão de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc. Para ela, “algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos.”(MIZUKAMI, 1986, p.1).

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas, antes em alguns casos se complementam e em outros, divergem. Todavia, entendemos que a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

A primeira abordagem apontada por Mizukami (1986) é nomeada tradicional. Nela, a escola é concebida como uma agência sistematizadora de cultura e transmissão de informações em sala de aula. A educação é entendida na perspectivada instrução, e repasse de conhecimento e a aprendizagem consiste na aquisição de informações e demonstrações transmitidas pelo professor através de aulas expositivas e por meio de uma relação vertical. Assim, a avaliação visa apenas à reprodução do conteúdo comunicado em sala.

A segunda abordagem é denominada de comportamentalista. Para Mizukami (1986), nela, a escola é vista como uma instância de controle de comportamento e a educação está intimamente ligada à transmissão cultural. A aprendizagem resulta na mudança comportamental e/ou mental do aluno que é responsável pelo controle do processo de aprendizagem, cabendo ao professor planejar e desenvolver os métodos de ensino. A fim de reforçar a aprendizagem do educando faz-se uso das tecnologias e estratégias de ensino a partir de uma constante revisão na relação professor-aluno e a avaliação nesta abordagem consiste em comprovar se o aluno aprendeu os conteúdos atingindo os objetivos propostos.

Mizukami (1986) caracteriza a terceira abordagem como humanista. Esta, por sua vez, apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos educandos, visando ao aprimoramento da pessoa humana, considerando aspectos

relacionados à iniciativa, responsabilidade e autonomia, por meio de um processo que priorize a autodescoberta e autodeterminação.

Nela, a escola tem como objetivo criar um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual e emocional favorecendo uma aprendizagem significativa. A relação professor-aluno acontece de forma horizontal, no qual o educador tem por função facilitar a aprendizagem, cabendo ao professor escolher as técnicas e metodologias de aprendizagem de acordo com as especificidades de cada aluno. Nesta abordagem, incentiva-se o exercício da auto-avaliação sendo esta ação compreendida como um momento de aprendizagem.

Quanto à abordagem cognitivista, apontada por Mizukami (1986), tem os seus fundamentos na teoria piagetiana, no qual o processo educacional deve partir dos elementos concretos da realidade do aluno, provocando situações de aprendizagem através do processo de assimilação e acomodação dos conhecimentos adquiridos na interação com o seu meio. Na relação professor-aluno, existe uma reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional entre ambos, sendo valorizado, portanto, o processo e não o produto da aprendizagem.

Por fim, a abordagem sócio-cultural, segundo Mizukami (1986), toma como referências os princípios freirianos. Nesta, a escola é vista como um ambiente de crescimento mútuo do professor e do aluno, realizado através de um processo de conscientização que vise à educação dos sujeitos por meio de uma análise da sua realidade de vida a fim de promover superação da relação opressor-oprimido. A relação entre ambos é horizontal e a prática pedagógica do professor parte de uma metodologia problematizadora e dialógica dos conteúdos priorizando atividades em grupos.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS

Neste tópico, discutiremos a história da formação dos professores no Brasil, trazendo alguns aspectos importantes da institucionalização de um modelo de formação adotado no país. Para tal, iniciaremos com uma discussão acerca das distintas perspectivas de formação docente com base em conceitos e concepções construídas ao longo de sua história.

3.1 Formação Docente: aspectos conceituais

Ao pensarmos sobre a temática da formação docente, alvo da nossa pesquisa, faz-se necessário iniciarmos a partir de uma reflexão sobre as seguintes questões: O que se entende por docência? O que compreendemos pelo conceito de formação? Quais os entraves e perspectivas a serem problematizadas no âmbito da formação docente? Dentre outras questões relevantes deste estudo.

Segundo Veiga (2008, p, 01) “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Para que o seu exercício seja possível, à docência como profissão, exige um conjunto de saberes, requisitos, competências, destrezas, habilidades, sobretudo uma sólida formação e o domínio não apenas da experiência prática, mas também dos teórico-metodológicos.

Quanto ao conceito de formação, este se apresenta amplo e está sujeito a múltiplas interpretações. Contudo, a fim de compreendê-lo a partir da ótica educacional, observemos que Veiga (2008), apresenta o sentido epistemológico da palavra formação que vem do latim “*formare*” indicando o ato ou a ação de formar, construir, criar, etc.

A formação nesse sentido refere-se, a um processo de apropriação de saberes de caráter contínuo, inacabado, ou seja, que está sempre em construção e transformação. Para Ferry (1991 apud GARCIA, 1999, p.19) a formação “nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Segundo Moita (1995 apud VIRGINIO, 2009, p. 7) formar “[...] supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]”. Nessa direção, unindo os pensamentos de Garcia (1999), Severino (2006) e Virginio (2009), compreendemos que a formação docente corresponde ao processo de aprimoramento do

sujeito, com vistas à aquisição da autonomia, que acontece mediante as mudanças e transformações ocorridas com o mesmo, dentro das relações sociais estabelecidas nas aprendizagens e experiências vivenciadas em contextos pessoais e profissionais.

Desse modo, o conceito de formação possui vários sentidos que informam os diferentes modelos que têm sido construídos para organizar a formação de professores. Todavia, apesar das várias interpretações atribuídas à formação “[...] tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”. (BANDEIRA, 2013, p. 3)

Entendemos que a formação docente é um processo dinâmico que acontece mediante o entrelaçamento entre desenvolvimento pessoal/profissional e que não ocorre em um tempo determinado, mas ao longo de trajetórias de formação⁹ percorridas ao longo da vida do professor.

Não obstante, compreendemos que o processo de formação se caracteriza como um pré-requisito legal para o exercício da profissão, sendo a base sobre a qual é construída toda a carreira do professor. Para Garcia (1999), a formação não se reduz a um simples treino de técnicas e estratégias para dar aulas ou apenas ao estudo e sistematização de teorias específicas pré-determinadas. Trata-se de uma atividade que exige tanto de quem forma, quanto de quem é formado:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

Concomitantemente, Bandeira (2013) afirma que o processo de formação não se dá através do acúmulo de conhecimentos, antes é uma conquista pessoal diante da multiplicidade de informações que nos rodeiam diariamente. Assim, trata-se de um processo permanente do professor, que incorpora a dimensão inicial e continuada, constituindo-se em um amplo debate e que ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais.

Segundo Ribas (2000 apud VAGULA 2005, p.112),

⁹Ver por Cunha: Isaia (2006. p. 368) como “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor.

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, [...].

Compreendemos que a formação inicial, deverá oportunizar aos futuros docentes a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e a vivência de experiências que lhe possibilitem entrar em contato e ao mesmo tempo refletirem sobre o seu campo de atuação profissional. Simultaneamente, preparando-os para que possam estabelecer relações entre a teoria aprendida nos lócus acadêmico e a prática de seu trabalho em sala de aula, enfrentando os desafios e necessidades diárias da profissão.

Neste sentido, espera-se que tal formação inicial propicie as bases sobre as quais serão ancorados os conhecimentos especificamente pedagógicos indispensáveis a um apropriado exercício profissional. Esse processo formativo, portanto, necessita estar consolidado nos “[...] âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...]” (IMBERNÓN 2011, p. 66), a fim de que estes profissionais assumam a tarefa educativa em sua complexidade.

Entretanto, Pimenta (1999) destaca que alguns estudos e pesquisas voltadas à formação docente têm indicado que os cursos de formação inicial de professores e suas respectivas práticas curriculares têm atendido a uma perspectiva dicotômica do processo de formação que desfavorece e compromete o processo de constituição da identidade dos futuros professores, comprometendo o atendimento às novas demandas sociais postas pelo contexto atual. Neste sentido, para a autora,

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA 1996, p.16)

Sendo assim, faz-se necessário superar a perspectiva de uma formação simplesmente instrumental com base na racionalidade técnica, fragmentação de conteúdos e o ensino da teoria com distanciamento da prática contribuem para a formação de um profissional docente acrítico, tarefeiro e mero transmissor de informações. Contudo, a formação docente requerida atualmente aponta para o paradigma reflexivo e intelectual de formação, uma vez que o trabalho do professor não se resume as ações de dimensão técnica e pragmática. (GIROUX e MCLAREN, 1994apud PIMENTA, 1999, p.31).

Diante desta perspectiva, torna-se necessário,

[...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes [da instituição educativa], aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância à relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2011, p.08).

No que refere à formação continuada, esta é definida como processo contínuo de aprimoramento dos saberes necessários ao exercício profissional no intuito de oferecer um ensino de qualidade. É comum encontrarmos, de acordo com cada contexto histórico, uma série de termos e expressões relativas a esse processo, tais como: “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, capacitação desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores-usados normalmente como termos equivalentes.” (LANGHI e NARDI, 2012, p. 9)

Para Pimenta (1997, p. 16) a formação continuada comumente ofertada aos professores brasileiros tem sido pautada na realização de “[...] cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”.Entretanto, segundo Moreira e Candau (2005, p.23),

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Portanto, percebe-se que a falta de contextualização e de observação da realidade escolar tem feito com que os programas “clássicos”¹⁰ de formação continuada tenham recebidos fortes críticas, uma vez que em sua maioria não oferecem aos professores os meios necessários para atuarem de forma diferenciada sobre a sua prática pedagógica influenciando desta forma na profissionalização docente.

3.3 Formação docente no Brasil: breve histórico

A arte de ensinar é tão antiga quanto o surgimento da humanidade. Os modos e fins da educação escolar estiveram presentes desde a Paidéia¹¹ grega e foi se

¹⁰Termo usado por Candau (1997, p. 52) para se referir ao modelo de formação continuada que tem por ênfase a reciclagem dos professores.

¹¹Paidéia é mais que um vocábulo – é toda uma conceituação que nos permite traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego.

desenvolvendo de forma evolutiva até ocupar nos dias atuais a sua importância na esfera acadêmica no âmbito da “pedagogia.” (SAVIANI, 2012)

Nesta perspectiva, segundo Saviani (2009, p. 143) “a necessidade da formação docente fora preconizada por Comenius ainda no século XVII”, no qual buscou construir um sistema pedagógico articulado que propôs como didática a arte de ensinar tudo a todos. Contudo, é importante esclarecer que a questão da formação de professores antecede esse contexto, uma vez que

[...] antes disso havia escolas tipificadas pelas Universidades desde o século XI e pelo colégio de humanidades, que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. (SANTONI RUGIU, 1998 apud SAVIANI, 2012, P. 6-7)

Todavia, somente no século XIX, passou-se a cogitar a formação de professores como uma necessidade básica para que este profissional pudesse atuar de forma adequada nas instituições escolares. De acordo com Saviani (2009, p. 143),

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Após a Revolução Francesa em 1789, que contou com a luta ideológica a favor da liberdade, fraternidade e igualdade de todos, surgiram os primeiros movimentos colaboradores em prol das reivindicações de uma escola democrática, laica, obrigatória e gratuita. Ajustando-se a esse ideário liberal, a educação pública foi entendida como instrumento eficaz para capacitar as novas gerações, com vistas à transformação e criação de um “homem novo”.

No contexto brasileiro, a construção de um projeto educacional foi instituído ainda no período colonial português o qual teve como marco o “monopólio jesuítico”, de (1549 – 1759). Para colonização da terra brasileira, a Coroa Portuguesa contou com a atuação da Companhia de Jesus para edificar “as bases do sistema educativo brasileiro, contando com escolas elementares para os ‘curumins’ e filhos de colonos, colégios e ensino superior religioso para preparação do sacerdócio.” (ROMANELLI, 2010 apud BRAGANÇA, 2013, p.3)

Entretanto, mesmo com a expulsão da Companhia de Jesus e “passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808 [, ainda não havia] uma preocupação explícita com a questão da formação de professores” (SAVIANI, 2009, p. 2).

Foi somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada em 15 de outubro de 1827, que determinava: “[...] os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827), sendo a primeira preocupação explícita com o fenômeno da formação docente.

Todavia, com o Ato Adicional promulgado em 1834, as províncias passaram a assumir a responsabilidade da Educação do Município, e as mesmas passaram a adotar o modelo que vinha sendo seguida nos países europeus: as Escolas Normais. Saviani (2012, p. 12) assim se refere às Escolas Normais:

[...] Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, [a saber, as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática Nacional,]¹² sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica.

O referido autor entende que, ao longo da história da formação de professores no Brasil, existiram dois modelos:

a) Modelo dos conteúdos culturais- cognitivos:

Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

b) Modelo pedagógico – didático:

Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático. (SAVIANI, 2012, p. 7)

Todavia, é interessante ressaltar que houve um predomínio do modelo dos conteúdos culturais - cognitivos, tanto nas universidades como nas demais instituições de ensino superior destinada à formação dos professores secundários, porém já o segundo modelo (pedagógico–didático) esteve mais presente nas escolas normais, encarregada na formação dos professores primários. (SAVIANI, 2012). Contudo, poucos professores tinham acesso à formação mínima. Antes, prevalecia o ensino escolar sendo ministrado por pessoas desprovidas das capacidades e habilidades necessárias para o exercício da docência.

Segundo Saviani (2009), somente a partir da independência do Brasil é que a formação docente passou a ser compreendida como um aparato necessário para a organização da instrução popular. Entretanto, foi a partir da década de 1930 que

¹²Villela (2000, p. 109 apud SAVIANI, 2012, p. 12).

surgiram as iniciativas em torno da organização e implantação dos Cursos de pedagogia e licenciatura no país.

Segundo Barreiro (2006, p.30), as décadas de 1920 e 1930 foram períodos de grandes manifestações em prol das reformas educacionais no país, principalmente com as pressões exercidas neste período pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Sob liderança da elite intelectual brasileira, a partir de influências ideológicas internacionais da Escola Nova de John Dewey, os pioneiros defendiam a função social da escola e uma educação pautada na democracia.

Através destes movimentos, a educação brasileira apresentou avanços significativos neste período, dentre os quais podemos destacar o capítulo dedicado à educação a partir da reformulação da Constituição Brasileira de 1934. Pela primeira vez, as questões educacionais ganham um lugar de destaque frente às discussões da sociedade da época.

Posteriormente, foi instituído o decreto da lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que favoreceu a institucionalização definitiva da formação docente em nível superior, através da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se tornou referência para as demais instituições do ensino superior no país.

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei n. 8530/46), foi definido um currículo único para formação de professores no território nacional. Vale salientar que, antes dessa lei, a formação docente era responsabilidade dos Estados e, desta forma, cada federação definia as suas propostas curriculares. Segundo Barreiro (2006, p. 38), tal Decreto apresentava as seguintes finalidades: “1. Promover a formação docente necessária às escolas primárias; 2. Habilitar administradores destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.”.

O final da década de 1950 e início de 1960 foi um período marcado por intensas discussões acerca dos cursos de formação docente. Conforme Brzezinski (1987, p.123 apud BARREIRO, 2006, p. 43), os elementos propiciadores destas discussões foram:

- a) A política expansionista educacional, com ampliação dos níveis de preparo dos professores após a Lei Orgânica do Ensino Normal;
- b) O desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira, com a consolidação do modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização.

De acordo com a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBnº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, não apontou o avanço desejado para a

educação. Contudo, ela assinala a necessidade de uma formação menos fragmentada para o professor, estabelecendo a base de um *currículo mínimo* para os cursos de licenciatura, incluindo para a qualificação destes profissionais da educação os conteúdos destinados ao bacharelado e os estudos de métodos voltados para as questões didáticas-pedagógicas.

Até o início do ano de 1970, a formação de professores nos cursos de magistério e ensino superior era ofertada pelas instituições públicas ou confessionais, ressaltando que, embora o Estado tivesse tomado para si a responsabilidade pela educação a Igreja, ainda se apresentava como uma aliada neste processo. Todavia, apesar da oferta da formação para os professores do curso normal médio e superior, neste período ainda não havia a existência de parâmetros que determinassem quais competências e habilidades deveriam ser dominadas pelos docentes para o exercício das suas práticas pedagógicas.

Embora algumas revisões tivessem sido realizadas na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, poucas coisas foram alteradas no que se refere à formação docente. Neste período, a ordem e as propostas giravam em torno de uma formação técnica voltada para o modelo econômico da época. Desse modo, o que se buscava por parte do Estado eram resultados rápidos em todas as esferas sociais inclusive no âmbito escolar com a finalidade de atender o mercado de trabalho tecnicista que predominava naquele dado momento da economia brasileira.

A década de 1980 foi caracterizada como um período de transição da sociedade brasileira. Estas mudanças estiveram presentes no âmbito político através dos movimentos em prol da redemocratização do país e na crise econômica atravessada pelo mesmo, devido à hiperinflação que resultou no endividamento e desaceleração do crescimento do país. No que se refere ao campo educacional, Saviani (2008, p.402) destaca que tal década apresentou-se como “[...] uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando-se apenas com a da década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”.

Nesta direção, o autor aponta alguns aspectos condicionantes que podem ser considerados como elementos embrionários que viram a eclodir na década posterior. Dentre tais fatores destacam-se a organização e mobilização do campo educacional-atraves do surgimento de diversos movimentos que favoreceram a criação de diversas associações, como Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), que se destinavam a congregar educadores para que os mesmos

compreendessem e orientassem o desenvolvimento das práticas educativas. Neste mesmo período foram criados sindicatos organizados por educadores das mais diversas áreas.

Outro fator, diz respeito à circulação das ideias pedagógicas que resultou diretamente do processo de organização, produção e divulgação de produções acadêmico-científicas. Estas, por sua vez, contribuíram diretamente para um novo olhar da sociedade frente à necessidade de uma pedagogia “contra-hegemônica”, que para além dos interesses da elite, atendesse às necessidades dos grupos minoritários e segregados historicamente, a partir de um compromisso ético, com responsabilidade social.

E, finalmente, ainda na década de 1980, Saviani (2008, p.413) aponta um conjunto de fatores que contribuíram para a emergência e consolidação das propostas pedagogias contra-hegemônicas neste período, como

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal, a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

Contudo, somente a partir da década de 1990 é que as políticas educacionais do Brasil passaram a assumir um novo posicionamento frente às novas propostas para a educação que resultaram das intensas mudanças no campo econômico, sócio-cultural, ético-político, ideológico e teórico. Tais transformações condicionaram a formulação de novas diretrizes educacionais. Dentre os elementos impulsionadores, destacam-se o processo de democratização do ensino através das propostas de acesso da população à educação básica de qualidade; o investimento da rede privada e pública de ensino na formação inicial e continuada dos profissionais da educação; as exigências geradas pela reorganização do processo de produção, a globalização. De acordo com Pennin (2009, p. 03), as exigências pela qualidade de ensino no Brasil no final da década de 1990, foram relevantes neste processo, principalmente com a “[...] implantação da nova LDB e os sistemas de avaliação do ensino [...]”.

Com base nas mudanças introduzidas na LDB nº 9.394/1996, passou a ser previsto por lei a formação em nível superior para todos os profissionais dedicados a qualquer nível de ensino. Neste contexto, Libâneo (2002, p.60 apud BARREIRO, 2006, p.30) afirma que “[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando

mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

No que se refere às exigências para a formação de professores, a LDB prevê:

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Além dos fatores internos supracitados, não podemos desconsiderar as influências internacionais que resultaram de acordos firmados pelo Brasil no combate ao analfabetismo dentre outros males que atingem a humanidade, foram de grande relevância para a consolidação da formação docente. Diante desta realidade, compreendemos que a formação docente se torna uma condição básica na conquista da cidadania e de uma educação de qualidade.

As contribuições de Saviani (2009) possibilitaram-nos ter uma visão geral dos modelos de formação docente ofertadas pelo Estado brasileiro de acordo com cada período histórico, podendo ser assim resumidas às iniciativas nesse sentido:

- a) Lei das Primeiras Letras (1827-1890)- Instrução pelo modelo mútuo;
- b) Reforma Paulista da Escola Normal (1890-1932)- Expansão das Escolas Normais;
- c) Reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1932-1939)- Organização dos Institutos Superiores de Educação;
- d) Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a reafirmação do modelo da Escola Normal (1939-1971);
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação do Magistério (1971-1996);
- f) Surgimento dos Institutos Superiores, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O aparato teórico aqui apresentado possibilita-nos observar através da retomada histórica, a especificidade de cada contexto social, assim como, as características multifacetadas dos movimentos ideológicos de cada momento que contribuíram para a consolidação, oficialização, iniciativas e discussões permanentes em prol de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, por uma formação docente que vá além da concepção de uma *educação bancária* (FREIRE, 1981). Deste modo, cabe-nos

compreender que a formação docente não é estática nem se dá de forma linear, antes, é possuidora de múltiplos significados exigindo daqueles que se debruçam sobre essa temática, coerência e criticidade.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, buscaremos apresentar a evolução histórica do Curso de Pedagogia no contexto nacional, destacando fatos importantes que marcaram sua trajetória, com o intuito de compreender as mudanças pelas quais o curso vem passando em seus quase 80 anos de existência.

4.1 Breve histórico do Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil durante o regime autoritário conhecido como Estado Novo, no final da década de 1930, século XX, período caracterizado pela hegemonia política de corte fascista que pretendia eliminar todas as forças liberais e democráticas existentes no País. (BRZESINSK apud ABDULMASSIH e RODRIGUES, 2010).

Em virtude das transformações no setor econômico, político e social, a década de 1930 tornou-se um período propício para as discussões educacionais, “[...] realizadas por vertentes diferentes da intelectualidade ligada à educação.” (VIERA 2010, p. 2). Desse modo, uma das principais expressões que marcaram tal período consistiu no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que baseados no ideário escolanovista americano deram origem a um processo de renovação pedagógica no campo educacional no país.

Torna-se importante destacar que “nesse período a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, era também objeto de instigantes debates [...]”. (Idem, Ibidem). Com efeito, “o governo de Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil, que previa a organização de uma Faculdade Nacional de Filosofia instituída pelo Decreto-Lei N°. 1190, de 4 de abril de 1939, sendo esta dividida em quatro seções: Filosofia, Ciência, Letras e Pedagogia – e mais uma de Didática.” (VIERA, 2008).

“É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de Pedagogia que formaria o licenciado para o magistério, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação”. (LIBÂNEO, 2005, p.122). A referida Legislação atendia a um “padrão federal” curricular, que estabelecia um esquema conhecido com 3+1, no qual o formando adquiriria o grau de Bacharel nos três primeiros anos do curso e, somente receberia o grau de licenciando se complementasse mais um

ano de curso estudando a disciplina de didática. Vale destacar, que esta estrutura curricular esteve em vigor durante 23 anos.

Ao analisar a estruturação do curso de Pedagogia estabelecida em 1939, Mello (1983 apud LIBÂNEO, 2005, p.123) indica [...] a adoção de um currículo muito genérico e imprecisão quanto ao significado real desse curso. Para o autor [...] manteve-se na legislação a ideia pragmática de pedagogia, isto é, de que o pedagogo é o que cuida do método e das técnicas de ensinar. (Idem,).

Com o advento do processo de redemocratização do país em 1945 foram retomadas as discussões sobre a democratização do ensino. De acordo com Warde (1993 apud VIERA 2010), “A partir da década de 1940 surge a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo”. Em decorrência desse movimento passa a existir na legislação a permissão ao pedagogo de lecionar no ensino primário e no secundário. Além disso, com o Decreto-Lei n. 8.558/46 é criado no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

Já no final da década de 1950, os modelos curriculares dos cursos superiores e simultaneamente a formação do magistério instaurado na década de 1930 começam a ser questionados. Dessas inquietações surgiu a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional e de uma Reforma Universitária, que viria como movimento de lutas que impulsionou sobremaneira o Ensino Superior.

Sendo assim, no ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi promulgada a lei 4.024/61, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB, com a proposta de qualificar os serviços educacionais. Baseado nela, o Conselho Federal de Educação cria o Parecer nº251/62, que estabeleceu um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, bem como sua duração.

O Parecer citado teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas e foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. A criação de um currículo mínimo do curso de Pedagogia buscou expurgar o antigo sistema 3+1 e criar uma unidade básica dos conteúdos nacionalmente. (VIERA 2010).

Segundo Chaves (2004, p. 3- 4) o currículo mínimo estabelecido era constituído por sete matérias, sendo que cinco delas comuns a todas as instituições (Psicologia da Educação, Sociologia (Geral da Educação), História da Educação, Filosofia da

Educação e Administração Escolar), porém a 6º e a 7º poderiam se diferenciar, conforme se vê na listagem abaixo, apresentada pelo referido autor:

- a. Biologia;
- b. História da Filosofia;
- c. Estatística Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas;
- d. Cultura Brasileira
- e. Educação Comparada;
- f. Higiene escolar;
- g. Currículo e Programas;
- h. Técnicas audiovisuais de Educação;
- i. Teoria e Prática da Escola Primária;
- j. Teoria e Prática da Escola Média;
- k. Introdução à Orientação Educacional

Cumpre observar que o sexto e sétimo componente curricular era escolhido pelas instituições superiores, entre essas onze opções do currículo mínimo. No que se refere aos estudantes interessados na licenciatura, deveria ser acrescentada na lista dos componentes obrigatórios a Disciplina de Didática e Prática de Ensino. (CHAVES 2004).

Em novembro de 1966, foi publicado o Decreto-Lei n.53/1966 que fixou os princípios e as normas de organização para o sistema de ensino superior nacional. Este período configurou a chamada Reforma Universitária, implementada pelo então Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva. Dois anos depois, foi regulamentada a Lei n. 5.540/1968 que definiu em seu artigo 30 os cargos de especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. (VIERA, 2010)

Entretanto, no que se refere à formação docente, a legislação previa a formação superior apenas para os professores do ensino de segundo grau e superior, permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971, Lei n. 5.692.

Em decorrência da Reforma Universitária, o Curso de Pedagogia sofre a terceira reformulação, visto que no ano de 1969 o Conselho Federal de Educação aprovou uma nova a regulamentação para o Curso de Pedagogia a partir do Parecer CFE n. 252/1968 que contém a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969.

Este Parecer 252/68, e mais uma vez de autoria de Valnir Chagas, representou grande avanço para o currículo do Curso, uma vez que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e, por conseguinte foi introduzida proposta de formação dos especialistas em “Administração escolar, inspeção escolar, supervisão

pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.” (VIERA 2010, p.7).

Para Libâneo (2005, p.127), “O Parecer 252/68 promove efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais.” Portanto, esse Parecer além de redefinir o currículo mínimo outrora adotado, “admite a possibilidade de formar o professor dos anos iniciais do ensino básico em nível superior.” (Idem, ibdem).

Nas décadas posteriores (1970 e 1980), o debate acerca do curso de Pedagogia e das Licenciaturas toma fôlego a partir de várias conferências e encontros nacionais promovidos pelo movimento pró-formação de educadores, dentre os quais podemos citar o I Encontro Nacional promovido pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. As principais proposições defendidas durante esses encontros consistiam na proposta de uma base comum nacional para a formação do educador, a defesa da docência como base da identidade dos profissionais da educação.

Em 1990, a CONARCFE torna-se a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. De acordo com Viera (2010, p.10), “[...] a partir dessa época a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em alguns casos, exigida como pré-requisito para as demais, quando não a única habilitação do curso [...]”.

Marcada pela grande reforma do Estado Nacional Brasileiro, a partir da adesão do País ao sistema neoliberal, a década de 1990 consagra diversas mudanças no cenário nacional. No que se refere às questões educacionais, após complexa e tumultuada trajetória iniciada em 1989 (PONTES, 2012), é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 em dezembro 1996, trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior.

Para Viera (2010, p.11), “Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes”. No ano de 1997, a partir do Edital n. 4 da SESU/MEC, foram renovadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores.

Nesta direção, durante as últimas décadas o Curso de Pedagogia tem travado um embate permanente entre duas distintas perspectivas relativas à denominação e

organização do curso e ao campo de atuação de seu profissional. A primeira advogava que a base da formação do pedagogo seria à docência; a segunda que compreendia que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que sua natureza seria simultaneamente uma licenciatura e um bacharelado.

Contudo, em 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. Esse projeto inicial do CNE (março/2005) passou por diversas reformulações e no mês de dezembro do mesmo ano foi aprovado o Parecer CNE/CP n.5/05, que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia.

Não obstante, após a realização do reexame do parecer em fevereiro de 2006, as DCNP foram homologadas pelo Ministro em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06. Esta determina a base docente como eixo da formação do pedagogo, além de ampliar o conceito e docência.

Como podemos observar, o curso de Pedagogia sofreu transformações ao longo dos anos e atualmente tem uma configuração que contempla a formação geral como professor, bem como espaços de especialização em áreas distintas, garantido, nessa formação, a base comum nacional.

4.2 O curso de pedagogia na UFPB

Torna-se relevante compreender que a criação dos cursos para formação de professores a nível superior no Estado da Paraíba foi previsto no ato das disposições constitucionais na Constituição Estadual do ano de 1947. Este dispositivo legal serviu de apoio para a criação oficial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Paraíba (FAFI). Tal iniciativa se pautava na necessidade da oficialização de um curso profissionalizante que formasse professores, a fim de atender as demandas existentes nessa área, nos quais não eram sanadas por outros cursos superiores existentes neste período.

Com base nas necessidades da época, através da FAFI, deu-se início o processo de especialização de professores nos Cursos de *Línguas Neo-Latinas* (Português, espanhol, etc.); *Curso Unificado* (História e Geografia) e *Pedagogia*.

Inicialmente, o curso de graduação em Pedagogia “[...] foi criado pela Lei Estadual nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e

reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55 [...], passando a ser vinculado à FAFI, que no ano de 1969 passou a ser denominada como Faculdade de Educação. Contudo, devido a sua extinção no ano de 1976, o curso se unificou com o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), no qual essa integração se estendeu até abril de 1979, quando ocorre a desvinculação do CCSA, após a criação do Centro de Educação (CE).

O currículo original do curso de Pedagogia foi organizado em sistema de créditos e o seu compromisso consistia em formar o Especialista em Educação, o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar. Ao longo dos anos, diante do avanço do conhecimento e das transformações sociais, o curso buscou direcionar as suas práticas e ações de acordo com o contexto de cada época. Tais mudanças contribuíram para que o mesmo se mantivesse numa constante reflexão-ação-reflexão, principalmente do que se refere à formação do educador.

No ano de 1984, sob auspício da Comissão Estadual dos Cursos de Formação de Educadores, os professores do CE formaram uma Comissão Interna de Reformulação do Curso de Pedagogia, que neste período intensificou as discussões que resultaram numa “proposta preliminar” em torno da reformulação do curso, como a criação de “áreas de concentração”¹³; revisão das habilitações ofertadas pelo curso quanto a definição, fragmentação e defasagem; implantação do regime anual; maior duração do curso noturno; redimensionamento da experiência de magistério; criação do Seminário sobre Realidade Educacional Brasileira e da disciplina Organização do Trabalho Intelectual, bem como a redefinição da disciplina de Estágio Supervisionado, Filosofia da Educação, Economia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Estatística Aplicada à Educação e Estudo de Problemas Brasileiros.

Estes movimentos em prol da reformulação do Curso visavam denunciar e superar as principais deficiências presentes, como:

[...] formação, apenas, de técnicos (especialistas); descompromisso com a formação do professor; descaso em relação às séries iniciais [...], ausência de vinculação entre a teoria e prática e alheamento do processo educativo e do processo de ensino-aprendizagem do contexto sócio - econômico e político [...]. (BRASIL, 2008, s/p)

Embora nem todas as propostas de reformulação do Curso tenham sido contempladas, tais discussões e manifestações contribuíram para a solidificação das

13

Educação de Adultos, Educação Especial, Formação para o Magistério e Educação Rural. (PPP, 2008)

questões controversas e superação de algumas dificuldades posteriores. Em meio desta efervescência, no ano de 1996 acontece uma redefinição e reestruturação do curso através da Resolução N°13/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB). Diante das permanentes discussões acadêmicas, o curso é conduzido a uma nova reformulação por meio da Resolução 64/2006¹⁴, sofrendo a sua última revisão pela Resolução n° 13/2009¹⁵ do CONSEPE/UFPB, alterando os anexos, I e II da resolução anterior, fixando assim, a estrutura e o fluxograma do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPB.

De acordo com o PPP (2008) do Curso de Pedagogia da UFPB, embora a instituição reconheça o inacabamento e a indefinição do perfil do pedagogo, a mesma busca contribuir com as discussões em torno desta problemática através da elaboração de propostas para formação deste profissional. Nesta direção, a Universidade aponta para a necessidade “[...] de uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo” (BRASIL, 2008 s/p). Assim, considerando, tal necessidade espera-se que o processo formativo contribua para que o estudante:

[...] tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilizem de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre escola e sociedade.(*ibidem*)

Contudo, ciente das dificuldades, a Universidade reconhece que para alcançar êxito em tal formação, faz-se necessário

[...] uma sólida formação teórica em torno das questões da prática educativa e, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno vincule-se às diferentes realidades, não como mero observador, mas como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão. (*ibidem*)

Neste contexto, o Curso de Pedagogia, através do seu PPP, apresenta cinco princípios nos quais visam contribuir para uma abordagem pluralista da educação, adotando a interdisciplinaridade como parâmetro. Assim, o processo educativo desenvolvido neste espaço, busca se pautar sobre os seguintes princípios: *Princípio sócio-histórico do conhecimento*; *Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social*; *Princípio da compreensão das diferenças*; *Princípio da compreensão da*

¹⁴ Documento disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep64_2006.htm 08/10/15

¹⁵ Documento disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep13_2009.pdf 08/10/15

pesquisa como processo educativo e Princípio da compreensão das práxis. Contudo, reconhecendo a dinâmica social e os avanços do conhecimento, o CE não adota tais princípios como definitivos, antes, parte da premissa da dinamicidade do currículo, ou seja, que “[...] não é algo pronto e imutável, e, sim, um contínuo processo de construção participativa baseada na investigação e prática coletivas.” (BRASIL, 2008, s/p).

Assim, o Curso objetiva o desenvolvimento de um profissional apto para atuar com ética, responsabilidade e compromisso social, flexibilidade, criatividade, autonomia, e como mediador da aprendizagem nos mais distintos espaços escolares e não escolares. Quanto ao exercício docente, o mesmo deverá atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, modalidade Normal do Ensino Médio, gestão e organização do trabalho educativo e onde se faça necessário os conhecimentos pedagógicos.

Quanto à Composição Curricular e ao Fluxograma do Curso, ambos visam assegurar conteúdos e elementos formadores que estimulem os estudantes a uma reflexão crítica do contexto histórico, sociocultural, das práxis “relação teoria/prática” e sobre o seu próprio processo de formação. Tendo à docência como base da formação, o curso tem priorizado atividades condutoras como a pesquisa e a prática pedagógica, que laboram como eixos norteadores do saber e do fazer, integrando-se a outros componentes curriculares.

O Fluxograma apresenta na sua constituição os objetos de estudo por períodos letivos, dividido em três eixos: Educação e Sociedade, Educação, Política e Trabalho e Educação e Prática docente. No que se refere ao fluxograma diurno, o curso é dividido em oito (8) períodos, cada período equivalendo há seis meses e contendo um total de sete (7) disciplinas. Quanto ao noturno, o elemento diferencial é o acréscimo de um período, compondo um total de nove (9) períodos, distribuídos em 3.210 horas de ativo trabalho acadêmico (Matriz Curricular em anexo).

Atentando para as transformações de cada contexto social, e diante da superação dos desafios em direção a uma educação de qualidade, dentre elas a formação do professor, a UFPB têm buscado de forma coerente assumir o seu compromisso social, principalmente diante das questões referentes à garantia de uma educação de qualidade. Esta, compreendendo-se como um lócus dinâmico da produção de saberes, reconhece que a formação do pedagogo precisa superar a dicotomia presente no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o distanciamento entre a teoria e a prática, adequando-se às inovações da contemporaneidade. Para isto, tem buscado investir em

ações que desenvolva nestes futuros profissionais da educação, uma reflexão crítica e a otimização de sua prática profissional. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, cabe registrar que atualmente se encontra em andamento uma nova reformulação no curso na UFPB, tendo sido deflagrado o processo a partir da iniciativa da Coordenação do Curso de Pedagogia que, sensível às demandas por se repensar o PPC de 2006, face os problemas que vinham sendo reiteradamente apontados e/ou registrados pelos professores e estudantes em contatos e reuniões junto à Coordenação.

Assim, a partir da análise de documentos que tivemos acesso¹⁶, identificamos que a referida Coordenação envidou esforços no sentido de envolver os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Pedagogia presencial e Pedagogia do Campo visando ao fortalecimento do diálogo para a construção de um novo Projeto Político do Curso (PPC), que será desdobrado em ações posteriores junto aos professores aos diversos departamentos do Centro de Educação envolvidos com o Curso e a comunidade acadêmica atendida por ele, priorizando a formação do pedagogo tendo como base a docência e gestão, resguardando a especificidade dos Núcleos de Aprofundamento.

¹⁶ Atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia ocorridas entre junho de 2014 e maio de 2015, bem como as reuniões ampliadas dos NDES (Pedagogia Presencial e Pedagogia de Educação do Campo) disponibilizadas para a pesquisa até a conclusão desse estudo.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE NA VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS

No intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos analisar os depoimentos obtidos mediante as respostas da entrevista semi-estruturada realizada com 7 (sete) estudantes que, no ano de 2015, se encontravam no 9º período do Curso de Pedagogia do turno noturno na UFPB, além de já atuarem como professores nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa-PB.

A seleção, previamente realizada, identificou que todas as entrevistadas são do gênero feminino, que somente uma possui 20 anos de atuação profissional no exercício da docência, enquanto as demais variam entre um a quinze anos. Deste grupo, apenas duas não possuem Magistério e apenas uma teve participação em projetos de pesquisa durante o período de formação na Universidade.

Entendemos que uma situação singular que caracteriza esses sujeitos é o fato de reunirem dois importantes momentos do processo de formação e da constituição da carreira: a aprendizagem acadêmica e a ação docente profissional. Tal condição por sua vez, configura o evento da práxis educativa. Segundo Konder (1992 apud Lima 2007, p.57), a práxis pode ser definida como sendo,

[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

As questões apresentadas aos sujeitos de pesquisa voltaram-se ao entendimento sobre o que é ser professor, bem como os conhecimentos que este deve possuir/dominar; a percepção das mesmas quanto à contribuição do curso de Pedagogia para a prática docente-pedagógica, as lacunas identificadas na sua formação, assim como a avaliação de cada uma a respeito do seu processo de aprendizagem durante o curso.

Quando questionamos as estudantes - professoras acerca da contribuição do Curso de Pedagogia para a sua prática pedagógica em sala de aula, as mesmas referiram-se à contribuição das disciplinas eminentemente pedagógicas. Estas por sua vez, são aquelas oferecidas pela UFPB e outras instituições formadoras, voltadas diretamente para a prática de ensino na formação do licenciado, a exemplo dos seguintes componentes: avaliação da aprendizagem, didática, planejamento e as

diversas metodologias de ensino. Tal entendimento foi evidenciado a partir das seguintes declarações:

[...] a **disciplina de avaliação da aprendizagem, didática e planejamento** foram disciplinas que ao longo do curso ajudaram na atuação enquanto professor. Quando eu não tinha esse conhecimento era mais complicado, a elaboração e o dia a dia em sala de aula, pois eu tinha mais dificuldade em elaborar o plano, mais dificuldade de colocar em prática um projeto que a escola tinha, então estas disciplinas contribuíram. (Estudante 1, Pedagogia)

[...] o conteúdo do componente de didática foi bastante importante, disciplinas como **ensino de matemática, de ciências**, principalmente a matemática que se voltava muito para essa parte lúdica foi bem importante para trabalhar em sala de aula. (Estudante 6, Pedagogia)

Nesse contexto, algumas entrevistadas deram maior ênfase à contribuição do componente curricular ensino de Matemática, como é possível perceber no registro a seguir:

[...] o **ensino de matemática com a professora “X”¹⁷** trouxe metodologias que a gente podia usar em sala de aula essas **oficinas são uma maravilha**, por que eu vou saber, mostrar para meu aluno outra forma de aprender. (Estudante 5, Pedagogia)

Percebemos nesses registros que as entrevistadas entendem que as disciplinas pedagógicas vistas durante o Curso são importantes, pois auxiliam na atuação docente em sala de aula. Igualmente, as metodologias utilizadas no ensino da matemática, como são o caso das oficinas, possibilitaram um maior aproveitamento das estudantes no que se refere ao conhecimento de processos de aprendizagem visto que se tratava de uma abordagem mais prática, na qual é possível visualizar com mais eficiência a articulação teoria-prática.

Segundo Pimenta e Lima (2010, p.5):

Atividades de micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente.

Podemos inferir que tal entendimento explica o interesse das professoras em formação por novas técnicas e metodologias, acreditando estar nelas à solução para as deficiências do ensino e para o aprimoramento do exercício da ação docente em suas respectivas salas de aula. Todavia compreendemos que o professor não é aquele que se limita apenas a dominar habilidades e fazeres da profissão, antes,

[...] **deve buscar ultrapassar o saber fazer e atuar em outras duas dimensões profissionais: a pessoa e a sociocultural**. Trata-se, pois, de

17

Optamos por omitir seu nome, preservando o caráter do anonimato da pesquisa.

adquirir certa maestria, entendida como experiência de retroalimentação, de saber o que fazer, porque e como, de forma justificada e concreta, em qualquer situação, sempre sutilmente diferente de qualquer outra. (VILLA, 1998 *apud* BUSMANN e ABUDD 2002, p.139, grifo nosso).

A profissão docente requer um conjunto de saberes, competências, comportamentos e atitudes. Tais exigências implicam na capacidade de inovação e tomadas de decisões pessoais e coletivas, criatividade, reconfiguração da prática pedagógica por meio da utilização de conhecimentos teóricos e uso das dimensões éticas e estéticas, criação de estratégias didático-metodológicas, dentre outras (VEIGA, 2008; PAPI; 2005).

Uma abordagem muito presente nas discussões pertinentes ao perfil do professor para atuar neste contexto atual de transformações, é a convicção de que a *capacidade prática-reflexiva* representa a fundamental característica requerida à profissão docente. Neste sentido, Nóvoa (1992, *apud* PIMENTA, 1999) aponta para importância de um triplo movimento sugerido por Schon, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, que compreende um professor como profissional relativamente autônomo.

Portanto, de modo geral podemos dizer que um professor competente busca produzir conhecimento sobre o seu trabalho, por meio da pesquisa e da reflexão crítica sobre suas práticas e o confronto das suas ações permitindo dessa maneira a ocorrência de um processo de retroalimentação. (NÓVOA, 1992; PIMENTA 1999)

Em relação à contribuição do Curso, as entrevistadas também chamaram atenção para a questão do embasamento teórico. Dentre elas, a maioria conseguiu perceber de forma positiva os conteúdos fornecidos pelas disciplinas de fundamentos da educação, para a prática docente como ilustra o exemplo abaixo:

Olhe eu digo assim direto, que muita coisa boa eu aprendi no curso de Magistério, aqui no caso a prática, mas assim, a parte teórica, o embasamento teórico eu tive aqui no curso, e assim conheci os autores, os teóricos... Paguei a disciplina de ensino na matemática que ajudou nas atividades práticas em sala e muitas, muitas coisas também e agora todo trabalho que a gente faz na prática a gente sabe da teoria, graças ao curso que contribuiu. (Estudante 4, Pedagogia)

Percebemos no depoimento da estudante 4 que o Curso do Magistério esteve voltado mais para a parte “prática” dos processos de ensino e a aprendizagem. De fato, como afirma Feller e Duarte (2005 *apud* BITTENCOURT 2012, p.6):

A habilitação do magistério permite ao professor chegar à escola com uma prática significativa, pois a ênfase dada nessa formação é centralizada em

atividades práticas de sala de aula onde o professor em formação está em constante interação com o ambiente escolar. Isso porque os cursos de magistério já funcionam dentro de uma escola.

Contudo, na visão da mesma estudante, o Curso de Pedagogia contribuiu fornecendo um rico arcabouço teórico que tornou possível a construção de sua prática pedagógica, um agir refletido. Nessa perspectiva, vejamos os demais trechos, que refletem a visão de outras entrevistadas quanto às contribuições teóricas fomentadas pelo curso:

A teoria é bastante importante, [...] porque existem muitas situações em sala de aula que você precisa está fundamentada, então **o curso de Pedagogia contribui nesta parte, a parte teórica que precisa está ligada com a prática.** (Estudante 6, Pedagogia)

[...] **o curso de Pedagogia traz uma contribuição teórica** e no que diz respeito à prática a gente tem muito pouco. **A teoria muitas vezes que a gente vê aqui, a gente não consegue colocar em prática no dia a dia,** isso é um pouco complicado no curso de Pedagogia. Mas sim, traz conhecimento que a gente não teria acesso se não estivesse no curso de Pedagogia. (Estudante, 1, Pedagogia)

Uma questão apontada pela estudante 6 é a necessidade dos saberes fundamentalmente teóricos estar correlacionado com a realidade na qual o ensino ocorre. O depoimento põe em discussão a questão de que o curso em sua totalidade deve tomar como referência a prática e a vivência dos futuros formandos. Por conseguinte, a estudante 1 apesar de acreditar na contribuição teórica do Curso, faz uma crítica à dificuldade que tem de realizar a transposição didática das teorias na prática.

Segundo Stigar e Polidoro (2009, p.3):

Essa transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar – para ser ensinado pelos professores e aprendido pelos estudantes – significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante.

Nessa direção, considerando que a entrevistada 1 atua como docente há apenas 1 ano e que a mesma não possui o Magistério, podemos inferir que tal dificuldade para transpor os conteúdos em sala de aula pode estar ligada aos fatores de experiência profissional e ausência de uma formação pedagógica anterior. Entretanto, é importante também pontuar a necessidade de uma preocupação maior com a maneira como tem sido ministrada as aulas no curso de Pedagogia. É preciso que exista uma consciência coletiva dos professores- formadores de que conforme cita Pimenta e Lima (2010, p.9),

[...] todas as disciplinas são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos didáticos, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Igualmente, vejamos o depoimento da estudante 3:

[...]uma grande contribuição para mim, foi o fato de com o curso, eu ter aprendido muita teoria que me fez passar em um concurso público, isso para mim foi o principal (Estudante 3, Pedagogia)

Segundo Bock (2002, apud TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 447) “o processo de decisão profissional deve ser visto como resultados de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, ou seja, estão relacionados aos aspectos pessoais e ao contexto sociocultural.” Logo, de acordo com a afirmação da entrevistada, entendemos que mais uma vez a contribuição teórica do Curso é destacada, contudo a estudante indicou a importância deste conhecimento para o contexto de suas aprendizagens no campo pessoal e, sobretudo, profissional.

Ao analisarmos as falas das entrevistadas, constatamos que apesar da necessidade da dimensão prática estar mais presente no Curso, a maior parte tem a compreensão de que a base teórica é fundamental. Diferentemente, em contraposição a este discurso apenas uma estudante – professora que atua há 20 anos na rede municipal, que fez a seguinte declaração:

Olha, eu vou ser bastante sincera, são poucas contribuições, porque assim, eu aprendi muito mais no magistério. Porque no magistério eu aprendi realmente a arte de lecionar, maneiras técnicas que eu posso levar pra sala de aula. **O curso de Pedagogia é algo muito teórico, então assim são poucas as disciplinas que eu levo hoje, que poderia dizer assim que eu tive o aproveitamento dessa disciplina pra minha sala de aula** (Estudante 7, Pedagogia)

De acordo com o discurso, entendemos que a entrevistada acredita que o Curso de Pedagogia pouco contribuiu com a sua prática pedagógica na sala de aula. Na visão dela, as teorias estudadas e os conteúdos trabalhados nas disciplinas não tiveram uma articulação eficiente com suas necessidades reais, ao passo de não servirem de suporte para a implementação de técnicas e maneiras de ensinar.

Inferimos que o tempo de atuação profissional da estudante- professora em sala de aula pode estar relacionado ao fato desta não conseguir perceber a contribuição teórica do Curso. Conforme a entrevistada, a conclusão do Curso Normal/ Magistério foi no ano de 2008, mas antes disso a mesma já atuava como docente em escolas

privadas. Atualmente, fazendo um somatório de toda sua experiência já se consta um total de 20 anos de atuação. Nessas condições, entendemos que para ela a sua vinculação há tantos anos em sala de aula, relacionando também aos conhecimentos práticos adquiridos no Magistério já são suficientes para atender as demandas do dia a dia com os alunos e por isso, na sua visão, o saber da experiência sobressai ao decorrente do Curso de Pedagogia, que pouco teria acrescido ao seu processo de formação.

Entendemos a opinião da entrevistada, porém não podemos deixar de salientar que:

[...] apesar de os professores saírem do magistério com essa “visão de escola”, é possível perceber a grande precariedade de preparo com que os concluintes destes cursos se apresentam, principalmente porque há falta de uma teoria consciente que dê embasamento à prática, tanto para que possa realizar um planejamento fundamentado que vá ao encontro das necessidades cognitivas, afetivas e sociais, bem como avaliá-lo (FELLER; DUARTE, 2005, p.113).

Tendo em vista que o trabalho do professor é complexo e multifacetado, o professor que não valoriza a sua formação intelectual, mas antes reduz a atividade docente apenas a um saber fazer acaba gerando práticas conservadoras com “hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.” (PIMENTA e LIMA, 2010, p.4)

Nesse sentido, é preciso que os professores estejam predispostos a se motivar, visto que seu desenvolvimento individual e coletivo depende também de suas posturas pessoais frente ao novo. Assim, como diz Freire (1996, p. 103), “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Em termos da contribuição do Curso de Pedagogia para a prática dessas estudantes outro elemento importante citado foi à atuação dos professores formadores. Para além, das fragilidades das disciplinas e dos dilemas entre teoria e prática, o que chamou atenção foi à influência do trabalho de alguns professores na formação dessas estudantes-professoras. Vejamos o depoimento da estudante 1:

Acho que um ponto positivo do Curso é a **prática dos professores de Pedagogia no dia a dia aqui com a gente, eles dão abertura para que a gente coloque as experiências da gente**, eles aproveitam essas experiências da gente. (Estudante 1, Pedagogia)

Observamos na fala da entrevistada que a mesma enfatiza a valorização das experiências dos discentes por parte dos professores que lecionam as disciplinas no

Curso de Pedagogia. Segundo ela, estes profissionais concedem abertura em suas aulas para que os alunos possam se colocar, expondo assim seus saberes cotidianos.

Partimos do entendimento que segundo o pensamento desenvolvido por Paulo Freire (1981), os/as educadores/as que partem da realidade concreta e das experiências vivenciadas pelos alunos contribuem para propiciar um ambiente de diálogo e comunicação de saberes, tornando assim as aprendizagens mais significativas.

Nessa direção, a utilização de metodologias diferenciadas, atreladas à didática de ensino também são indicados pelas entrevistadas:

Bem, essa pergunta é bem pertinente em relação ao curso de Pedagogia, no meu caso eu digo que fui muito privilegiada em relação à turma. **Eu tive bons professores que me deram uma base teórica boa, inclusive oficinas...**Essas oficinas pra um professor como eu, por exemplo, que não tenho o magistério, que não tem experiência em sala de aula elas ajudam bastante. (Estudante 2, Pedagogia)

“X” foi o tipo de professora que realmente mostrou como é que a gente tem que ser em sala de aula em todos os aspectos. Em relação a domínio de conteúdo, ao conhecimento teórico, a tudo, tudo, tudo... a comportamento com aluno, a tudo foi ela. Exatamente ela fazia tudo! Ela dizia você vai chegar em sala de aula, você faz assim, você pensa assim, veja que existe outras possibilidades e etc.. Ela **e alguns pouquíssimos professores, a maioria era só teoria mesmo** (Estudante 5, Pedagogia)

Percebemos que os elementos presentes nas respostas estão relacionados diretamente com os saberes necessários a prática docente no contexto da sala de aula. Na ocasião, as estudantes- professoras indicaram a importância de terem professores comprometidos que contribuíssem positivamente na sua formação, visto que se preocuparam em subsidiarem conhecimentos teóricos e práticos. Conforme a estudante 2, as oficinas pedagógicas são apontadas como uma oportunidade ímpar de auxiliar os alunos que não possuem a experiência do Magistério. Por conseguinte, a estudante 5 trouxe o exemplo da professora “X”, a qual além dos conteúdos específicos da disciplina conseguiu mostrar aos alunos através de suas ações, formas de ensinar e modos de agir de sala de aula.

Sobre tal questão, Moura (2002, p.160) afirma que em um Curso de formação de professores,

A aprendizagem dos conteúdos deve ser acompanhada de uma aprendizagem de procedimentos sobre os processos de apreensão e construção de conhecimentos [...]. Dessa forma, formar e informar podem ser vistos como parte de um mesmo processo em que os conteúdos e modos de lidar com eles são integrados nas ações dos sujeitos. Estes, ao agirem, modificam, ensinam e aprendem.

Deste modo, diante das referências postas entendemos que os professores formadores têm, cada vez mais, de dominar novos conhecimentos para formar o futuro professor, sobretudo aquele que já se encontra em atuação, como é o caso das entrevistadas. Estes devem buscar transpor os conteúdos levando sempre em consideração a realidade da escola pública e as demandas vivenciadas pelos novos professores.

Quanto aos conteúdos e temáticas que contribuíram com a vivência prática das estudantes-professoras foram apontadas as seguintes:

O Curso me ensinou a **tratar melhor uma criança, me ensinou a entender melhor uma criança**, me ensinou a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem, muita coisa. (Estudante 5, Pedagogia)

A inclusão me ajudou bastante a entender alguns alunos, a parte intelectual da própria criança (Estudante 7, Pedagogia)

De acordo com as entrevistadas, questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem das crianças e aspectos da inclusão e das várias deficiências foram essenciais para auxiliá-las no trato e na compreensão dos seus alunos. Vale salientar, que tais conhecimentos são basilares para atender às demandas do cotidiano escolar e ajudar no fortalecimento e desenvolvimento das dimensões, física, psicológica, intelectual e social, das crianças.

Segundo Pimenta, a necessidade de o professor estar preparado para enfrentar os desafios da prática educativa implica em (1999, p.13):

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação [...]

Diante disso, percebemos a importância de conceber uma nova configuração às propostas de formação para os professores. Para Imbernón (2011, p.15) “isso implica em formar professores na mudança e para a mudança por meio das capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada [...]”. Desse modo, o processo formativo do professor caracteriza-se como um *contínuo*, que integra a formação inicial e permanente.

Especificamente, com relação à organização do currículo do Curso de Pedagogia, identificamos que as entrevistadas apontaram como ponto negativo um déficit na carga horária especialmente das disciplinas consideradas mais práticas da área de didática de ensino, como ilustra o exemplo abaixo:

Eu acho o seguinte que o **nosso currículo aqui do curso de Pedagogia, ele traz uma carga horária muito pequena das disciplinas do ensino de Português, Matemática, de Ciências de História e principalmente Matemática**, a gente só tem Matemática uma vez, então pra gente é muito complicado conseguir apreender no curso o conteúdo de Matemática, a metodologia de Matemática. Estudar os PCNs em uma disciplina só, então se tivesse duas Matemáticas, dois Português seria mais fácil a meu ver (Estudante 1 Pedagogia)

Relativamente, foi possível identificar certa insatisfação das estudantes entrevistadas quanto à desarticulação entre teoria e prática presente nos componentes curriculares. Ressentindo-se, as estudantes apontaram a necessidade de terem experienciado, na trajetória do curso, disciplinas que pudessem propiciar mais elementos didático-metodológicos para sua atuação em sala de aula. Podemos observar tais insatisfações nas descrições abaixo:

Senti falta de coisas para aplicar em sala de aula na prática [...]. É teoria demais. Precisada teoria é claro que precisa, [...] Mas você precisa saber usar essa teoria na prática [...] (Estudante 3, Pedagogia)

[...] o ponto negativo [...] é a organização do currículo da gente que não deveriam enfatizar outras disciplinas em detrimento dessas de metodologias e de didática mes mo! (Estudante 1, Pedagogia)

Percebemos nesses registros que as entrevistadas concebem o currículo do curso como sendo “muito teórico”, em detrimento da aproximação precisa com situações concretas e reais do processo educacional, visto que ao ensinarem, estas estudantes-professoras desempenham uma atividade, precisamente, teórico-prática.

Ao pensar sobre o currículo atrelado ao processo de formação de professores, Libâneo e Pimenta (1999) compreendem que,

[...] em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação "teórica", tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções.

Historicamente, esta problemática nos faz remeter ao esquema curricular conhecido com “3+1” que funcionou durante longos anos nos cursos de formação de professores no país. O respectivo esquema estabelecia um padrão curricular no qual o estudante somente cursaria as disciplinas de didática no final do curso, caso pretendesse obter o grau de licenciando. Desse modo, os apontamentos das entrevistadas trazem certa aproximação ao referido esquema, como se pode observar na fala de uma delas:

[...] a gente só tem as disciplinas de metodologias apenas no final do curso, eu acho que essas disciplinas deveriam perpassar por todo o currículo do curso inclusive a de estágio (Estudante 2, Pedagogia)

Contudo, torna-se importante destacar que uma das entrevistadas ao ser questionado sobre o currículo do curso, mas precisamente, se este atenderia às exigências para a formação de professores das séries iniciais da atualidade, demonstrou acreditar veemente na qualidade do curso, porém salientou que sentiu falta de mais conteúdos articulados com a “prática cotidiana escolar”.

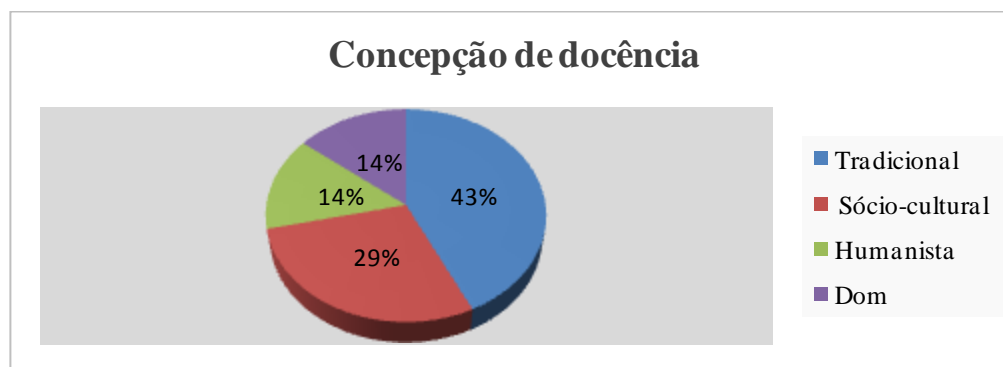
Eu acredito que o curso é bastante completo, dá pra você ter uma boa base em sala de aula, mas precisa ser revisto essa questão da prática mesmo cotidiana de sala de aula. (Estudante 6, Pedagogia)

Uma das questões que se articula à contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional docente das estudantes-professoras entrevistadas, baseia-se na compreensão que têm sobre o que é ser professor (a), questão que se reflete direta e significativamente em seu exercício profissional.

Sendo assim, durante a entrevista realizada, buscamos identificar que concepção de docência as participantes dessa pesquisa construíram ao longo de sua formação e de sua carreira profissional, a fim de perceber se o processo formativo corroborou para designar a construção da identidade docente por elas, de forma crítico - reflexiva.

Ao analisar os dados coletados, foi possível identificar quatro concepções distintas, referente aos significados de ser professor (a), que se associa com algumas tendências pedagógicas apontadas por Mizukami, (1886), a qual as denomina como as “abordagens do processo de ensino-aprendizagem”, identificando-as como: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Gráfico 4- Concepção de docência na aceção dos estudantes-professores concluintes do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, período 2015.1



Fonte: Questionário exploratório aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campus I, UFPB entre: Abril/Maio 2015. Autoria própria.

Com base nos dados do gráfico 4, identificamos que 3 estudantes das sete entrevistadas, ou seja, aproximadamente 43% do total apresentaram uma concepção de docência que se aproxima a *perspectiva tradicional*. Esta concepção idealiza o processo de ensino como preparação intelectual dos alunos a partir da transmissão de conhecimentos, bem como atenta para a formação moral dos estudantes. Tal ponderação torna-se perceptível quando as entrevistadas declararam:

É transmitir conhecimento. É você ensinar, **passar para os alunos o que você sabe**, mas não é só ensinar como também aprender, porque é uma troca de experiência e é isso. (Estudante 4, Pedagogia)

Para mim ser professora resume tudo, assim, tudo que sou hoje eu devo ao magistério. É muito gratificante você poder **passar para o seu aluno, ensinar a ele, vê eles crescer, a cada dia**. (Estudante 5, Pedagogia)

Assim, eu não vou dizer que é missão não, porque eu acho que assim é já bem... Esta questão de missão, estas coisas é bem batido, e isso não é mais pra nossa geração, a gente tem uma visão bem diferente do que é educação. Mas a gente tem uma contribuição muito grande na formação de pessoas. **Quando você ta em sala de aula você passa muitos conhecimentos**. São só quatro horas de aula, mas assim a gente demonstra valores, **você forma pensamentos que vão levar pra vida toda**, então eu acho que é a nossa missão de como educador. (Estudante 6, Pedagogia)

Outras concepções de docência identificadas nos discursos das demais estudantes entrevistadas aproximam-se à perspectiva humanista, à tendência sociocultural, e, por fim, verificamos que uma das estudantes associou o “ser professor” à ideia de “vocação” ou “dom”.

Das aceções apresentadas, identificamos que apenas 1(uma) entrevistada, ou seja, 14% do total das entrevistadas apresenta uma concepção que segue em direção a tendência humanista na qual, conforme Mizukami (1986), concebe o aluno como centro do processo de ensino e o professor como facilitador/mediador da aprendizagem. Tal perspectiva é evidenciada no seguinte registro:

Ser professor é ser um facilitador do conhecimento. É permitir que a autonomia seja construída a partir da superação da zona de conflito, ou seja, **ser professor é promover a aprendizagem a partir da necessidade do aluno**. (Estudante 2, Pedagogia)

Com relação à aceção correspondente à perspectiva do sócio culturalismo, tendência preconizada por Paulo Freire, identificamos na fala de duas estudantes, o equivalente a 29%, uma preocupação com a formação cidadã e política dos educandos,

em busca da construção de uma sociedade democrática. Tal ponto foi constatado nas seguintes falas:

Ser professor para mim atualmente é uma profissão política também. Porque a gente está a todo o momento envolvido por um trabalho que não é só de letramento e alfabetização, também é de **formação do cidadão**. Então é uma prática muito política também. (Estudante 1, Pedagogia)

Ser professor é ter uma responsabilidade muito grande com a vida de outras pessoinhas, **é tentar fazer daquela pessoinha um cidadão**, que realmente atue em busca de seus direitos. Que **exerça a sua cidadania de verdade**. Não só chegar e dar aula, falar das matérias e das disciplinas, mas é formar um cidadão. (Estudante 3, Pedagogia).

Os apontamentos transcritos evidenciam e reafirmam a diversidade acentuada com relação à concepção de ser professor (a), bem como permitem identificar concepções superficiais e/ou de senso comum, como por exemplo, a percepção do “ser professor” à significação de “dom”, como podemos observar no registro abaixo:

Ser professor em minha opinião, é você ter dom não só de ensinar mas você transmitir realmente, como diz Paulo Freire, aquele conhecimento e entender que você não só ensina, mas você aprende ao ensinar. (estudante 7, Pedagogia)

Para Arroyo (2000), a ideia de vocação para o magistério não é apenas um resquício de uma visão religiosa, mas pode estar presente no imaginário social dado o próprio conceito de profissão, de ser professor aquele que professa e da própria dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização financeira:

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000, p. 33).

Compreendemos que as acepções apresentadas pelas estudantes quanto ao *que é ser professor (a)*, está intimamente relacionada às concepções que as mesmas construíram a partir das experiências, vivenciadas tanto no processo de formação quanto no exercício da docência. Do mesmo modo, tais experiências possuem forte influência na construção subjetiva das identidades profissionais por estas estudantes-professoras. Acreditamos, pois, tal como concebe Pimenta (1999), que a identidade docente também se constrói

[...] pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor.

Neste sentido, vale destacar que esta construção não se dá apenas na formação inicial. Trata-se, pois, de um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional do professor (a). Entretanto, compreendemos que essa formação é de grande relevância para esse processo, devendo favorecer uma base sólida sobre a qual se estruturará o desenvolvimento profissional do docente.

Gadotti (2003, p. 6) ressalta em suas contribuições que “para ser professor” é necessário:

[...] ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal”. Enfim... fazer da profissão um projeto de vida.

Outro fator a ser considerado nesta análise interpretativa dos dados, diz respeito a alguns aspectos condicionantes da qualidade do processo de formação inicial das estudantes-professoras do Curso noturno, que se revelaram nos apontamentos feitos em seus discursos.

Ao serem questionadas sobre seus envolvimento e desempenho durante o curso, as mesmas destacaram, se autoavaliando, as dificuldades peculiares que os graduandos (as) do curso de Pedagogia enfrentam nos cursos noturnos. Os registros escritos que seguem traduzem o aludido dilema:

Extremamente cansada, exausta. Até hoje, já estou no nono período estou concluindo, não fui reprovada [...]. Mas foi muito desgastante, talvez não para algumas pessoas, mas para mim foi. **Por que eu não sou só estudante eu trabalho fora, sou mãe de família, eu tenho dois filhos, tenho uma pequena, tive uma durante o curso, tenho casa, marido, tenho tudo.** Tudo pra mim pesou, então tudo que eu fazia da universidade era de madrugada por que se fosse durante o dia não tem como. Muitas vezes eu dormi uma hora por dia, duas horas por dia, teve uma vez que para conseguir aguentar eu fiz uma garapa de café muito forte, [...] e engoli pra ver se eu conseguia ficar acordada, consegui, mas quando eu parei que me deitei o meu corpo inteiro começou a tremer, tremia que eu pensei que ia ter um ataque cardíaco, por que eu achei que só assim eu ia conseguir aguentar. (Estudante 3, Pedagogia)

[...] eu gostaria de ter tido mais tempo. Assim, como trabalho os dois turnos e só tenho a noite para estudar, às vezes é muito cansativo, até falta, chego a não vim por cansaço. (Estudante 4, Pedagogia)

Eu acho que por causa dos meus horários de trabalho há dificuldades em cumprir com meus horários, assim, o curso para mim foi ficando difícil. Mas, eu sempre nas aulas fazia de tudo para tomar as melhores notas, mas é muito difícil pelo horário que trabalho, já chego muito cansada.
(Estudante 5, Pedagogia)

[...] apesar de trabalhar pela manhã e tarde, tenho duas crianças pequenas, mas graças a Deus eu tento alcançar todos os objetivos que os professores propõe. (Estudante 7, Pedagogia)

As considerações elencadas acima ilustram algumas questões importantes a pontuar. A primeira está diretamente ligada à tripla jornada de compromissos que é cumprida diariamente por estas estudantes, ou seja, cuidar da família, estudar e trabalhar apresenta-se, de modo geral, como relacionamentos simultâneos e complementares.

As entrevistadas 3 e 7 apontaram a maternidade como uma questão que interfere diretamente no tempo dedicado ao estudo, pois assim como a sua vida acadêmica e profissional requer muita atenção e cuidados, exigindo das mesmas, muita flexibilidade, equilíbrio e dedicação. Inferimos, que esta dificuldade está ligada diretamente ao ingresso tardio do estudante na universidade no qual traz consigo uma vida paralela, marcada pela correria da vida moderna, ocupando-se com outras atividades e responsabilidades.

Quanto à relação “estudo e trabalho”, na concepção de Coulon (2005 apud TEXEIRA, 2011, p. 32) “[...] a apropriação da “vida universitária” mostra-se tarefa mais árdua para aqueles que [...] trabalham”. Para essas estudantes o processo de formação acontecerá de forma mais conflituosa e prolongada, considerando que não podem se dedicar exclusivamente as exigências do curso superior. Para Teixeira (2011, p. 46) “[...] essas ocupações produzem reflexos na condição de estudante e na constituição das carreiras universitárias.”.

Nesta direção, a falta de tempo para conciliar os estudos e o trabalho surge como uma dificuldade de maior realce entre as entrevistadas quanto ao seu processo de formação no curso de Pedagogia. Possivelmente, pelo fato dessas estudantes-professoras estarem inseridas no mercado de trabalho, mais especificamente exercendo a docência, as mesmas acabam enfrentando o desgaste físico e psicológico que é resultante da própria profissão, impedindo assim, que estas estudantes vivenciam uma melhor apropriação, aproveitamento e participação na vida acadêmica.

Uma segunda dificuldade apontada pelos sujeitos que estudam e trabalham é a falta de tempo para participar de projetos de pesquisas ofertados pela universidade. Das

7 (sete) estudantes entrevistadas, apenas uma participou de Projeto de Pesquisa desenvolvido pela UFPB. Assim, as mesmas evidenciam a conscientização das lacunas existentes no seu processo de formação através de suas falas:

Eu tento participar de tudo que está ao meu alcance.[...] tem que estudar realmente para poder acompanhar. Então eu procuro fazer isso aí, **eu acho que me envolvo bem com as questões a pesar que eu não sou uma aluna que participa de projetos, não participo de nenhum projeto por conta do trabalho, ou a gente trabalha ou a gente participa dessas coisas né?** Mas, o que está ao meu alcance eu procuro participar e me envolver em tudo. (Estudante 1, Pedagogia)

[...] assim, eu não tenho tanto tempo que eu queria ter para me dedicar mais. Participar de projetos, dos grupos de estudos, eu acredito que meu rendimento deveria ter sido melhor. (Estudante 4, Pedagogia)

[...] eu sempre trabalhei por que o curso é à noite, mesmo assim, com todo cansaço que é você ir à noite, eu acredito que fui uma boa aluna eu desenvolvi bem as atividades, **eu não me envolvi em projeto justamente por isso, por que eu precisava trabalhar o dia inteiro [...].** (Estudante 6, Pedagogia)

Segundo Teixeira (2011, p. 42) “[...] o mundo do trabalho [...], muitas vezes, pode significar retardar ou eliminar possibilidades concretas de avançar na escolaridade.” É relevante a afirmação do autor supracitado, pois, a falta de tempo gerada pela vida profissional e familiar, por vezes acabam privando estes estudantes de uma formação completa, significativa e participativa no lócus acadêmico. Assim, estes graduandos deixam de embasar a sua formação no tripé proposto pela Universidade que é uma formação de qualidade que possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diferentemente, a estudante 2, participante dos Projetos de Pesquisa da UFPB, evidencia o seu reconhecimento quanto a importância da participação em projetos e atividades que são ofertados e desenvolvidos neste espaço, conforme transcrito abaixo:

Não posso deixar de dizer que a participação no PROLICEN e no PIBIC fez todo diferencial, por que é nesses projetos que temos mais condições de buscar o conhecimento de ter autonomia. Não é que você seja melhor que os outros, [...] mas, é que nesses projetos eu adquirir uma autonomia que certamente eu não adquiriria, se eu tivesse seguido a formação tradicional do curso, somente o curso e mais nada. (Estudante 2, Pedagogia)

Em síntese, a estudante 2 apresenta as contribuições para sua formação advinda de sua participação no projeto de pesquisa da UFPB, no qual lhe proporcionou a oportunidade de “[...] apropriar-se de um mundo intelectual e institucionalmente mais complexo, compreender e fazer uso dos meandros que envolvem as regras e suas práticas, transitar num universo de relações mais amplo e múltiplo, em sentidos, valores

e condutas” (COULON, 2005 apud TEIXEIRA, 2011, p.46). De acordo com o PPC (2008) do Curso de Pedagogia da UFPB, as questões teóricas e da prática educativa, assim, como o tempo para vivenciá-las e a construção dos novos conhecimentos, tornam-se basilares para que o aluno torne-se um ser ativo e autônomo no seu processo educativo-formador.

Finalmente, as lacunas apontadas no curso de Pedagogia durante esta pesquisa, principalmente aquelas concernentes ao turno noturno são acrescidas quando observamos o perfil das estudantes, como: *a dificuldade de participação em projetos da universidade para articular ensino, pesquisa e extensão; jornada tripla e dupla de trabalho; desgaste físico, acrescidas das próprias deficiências de um curso noturno.*

As análises dos depoimentos das entrevistadas permitiram uma aproximação com os apontamentos apresentados no referencial teórico anteriormente citado por (MATOS, 2007) no que se refere ao Curso de Pedagogia e os problemas ligados à falta de articulação entre teoria e prática educacional e a distância entre os saberes acadêmicos e os saberes dos professores e a relação por eles estabelecidas com os respectivos conteúdos. Todavia, vale destacar que apesar das fragilidades e dificuldades apontadas nessa pesquisa, buscamos retomar aqui as contribuições do Curso para a atuação destas estudantes-professoras, através da declaração da seguinte entrevistada,

[...] os pontos positivos é que o curso de Pedagogia, apesar de suas fragilidades no currículo e que deve ter outras, mas ele faz assim: **além de formar um professor ele torna um cidadão melhor**. Porque quando a gente passa pelo curso de Pedagogia a gente muda a cabeça não só em relação a escola, mas em relação ao mundo, a nossa leitura de mundo, nossa leitura de sociedade. Nossa leitura de família, enfim de tudo! É uma outra leitura, porque o curso de Pedagogia **é um curso que faz você olhar também para si, é um curso que faz você pensar sobre o que você faz, como você quer ser, ou fazer quando você for ser professor**. Então, ele não forma só, pelo menos é a proposta. **Não é só formar meros profissionais, mas também bons seres humanos**. Apesar, que isso não acontece na maioria das vezes, mas essa é a proposta!(Estudante 2, Pedagogia).

Observamos que a entrevistada considera que o Curso de Pedagogia para além de uma aprendizagem teórica- pedagógica profissional confere ao estudante a condição de ser um cidadão melhor. Para tanto, enfatiza na sua fala que o curso contribui para a formação humana e política, assim como, para a reflexão na, e sobre a ação educativa e, sobretudo, para a mudança de pensamento e ação do sujeito por meio da ampliação da sua leitura de mundo que de acordo com Freire (1981), precede sempre a leitura da palavra.

Enfim, refletir sobre esse cenário nos leva a compreender o tortuoso caminho trilhado pelas classes populares rumo a sua formação profissional e o desafio na superação dos entraves atinentes ao acesso, permanência e conclusão destas estudantes-professoras no Curso de Pedagogia da UFPB do turno noturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consolidadas as pretensões delineadas para esta investigação, nesta parte final, nos reportamos aos aspectos mais relevantes em termos de conclusões de nossa pesquisa. Compreendemos que os apontamentos esboçados na descrição da análise permitiram identificar aspectos, possibilidades, dilemas e desafios peculiares ao processo de formação inicial das estudantes-professoras concluintes do Curso de Pedagogia da UFPB, *Campus I*.

Retomando os pressupostos iniciais desta pesquisa, nosso intento consistiu em compreender como as estudantes – professoras da rede pública municipal de ensino de João Pessoa percebem as contribuições do referido curso para sua prática pedagógica docente. Dessa forma, a partir das análises, evidenciamos elementos atinentes ao curso de Pedagogia que certamente contribuem para a ação docente. Tais elementos são caracterizados como subsídios teóricos, didáticos e metodológicos que se configuram as bases fundamentais do trabalho docente.

A partir de nossas análises, pudemos compreender que as estudantes-professoras reconhecem que o Curso de Pedagogia trouxe importantes contribuições para o desempenho de função docente em sala de aula, ressaltando aspectos tais como: as disciplinas eminentemente pedagógicas lhes auxiliaram no desenvolvimento de sua prática educativa; os saberes teóricos permitiram fundamentar suas ações de forma crítico-reflexiva; bem como a prática diferenciada de alguns professores do curso lhes forneceram o acesso a diversas metodologias que otimizaram seu trabalho como professoras.

Os delineamentos teóricos da pesquisa bibliográfica atestam que a formação de professores caracteriza-se como um processo complexo e multifacetado que envolve desde os aspectos atrelados à história de vida particular dos sujeitos às estruturas e práticas curriculares a qual são submetidos na trajetória acadêmica. Com efeito, podemos afirmar que neste processo se encontram problemáticas que podem comprometer a qualidade dessa formação ou contribuir nessa direção, a depender da trajetória de cada sujeito.

Nesta direção, não podemos desconsiderar as fragilidades apontadas pelos discursos das estudantes-professoras que identificaram uma variedade de fatores que interferem na qualidade do curso e, por conseguinte, em suas formações. Revelam-se, pois, fragilidades pertinentes ao currículo do curso, às metodologias desenvolvidas

pelos professores formadores, à falta de articulação entre as dimensões teoria e prática, e entre os componentes curriculares, carga horária insuficientes das disciplinas eminentemente pedagógicas, bem como a necessidade de uma adequação curricular para os cursos noturnos.

Diante das deficiências apresentadas, podemos afirmar que é preciso se repensar o currículo desse Curso, com vistas seu aprimoramento estrutural, epistemológico, teórico e prático, tornando-o capaz de assegurar a qualidade à formação inicial dos/das pedagogos/pedagogas. Sendo assim, ratificamos algumas ponderações apontadas pela análise, que podem agregar novos sentidos, horizontes, objetivos e avanços ao PPC do Curso.

Das necessidades postas, as entrevistadas apontam como relevante para a sua formação o trabalho diferenciado desenvolvido por determinados/as professores/as-formadores/as, que lhes proporcionaram a compreensão de aspectos didático-pedagógicos do processo educativo. Coloca-se, desse modo, a necessidade de uma tomada de consciência por parte do conjunto dos docentes-formadores do curso em reverem e refletirem sobre suas práticas curriculares, entendidas como condicionantes essenciais para a qualificação do processo de formação inicial dos estudantes, no âmbito da docência.

Outra preocupação recorrente, diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, que fragmenta a apropriação desses aportes pelos (as) estudantes do curso. Pensamos que, para que os estudantes possam realizar articulações entre o conhecimento produzido pelo campo e o âmbito de intervenção pedagógica, as disciplinas necessitam dialogar entre elas, sem fecharem-se em si mesmas, bem como, os professores formadores devem articular as teorias ministradas às diversas situações que se encontra no cotidiano da escola. Tal preocupação deve ser constante no âmbito do currículo e do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do processo formativo.

Especificamente, com relação ao Curso noturno reconhecemos a necessidade de se pensar um currículo específico e apropriado à condição peculiar dos/as estudantes do período da noite, considerando que parte significativa desses estudantes possui jornada tripla de trabalho, o que inclui pouca participação em projetos e eventos acadêmicos, além da dificuldade posta para realização dos estágios. São questões que precisam ser superadas, ao passo que julgamos comprometer a qualidade da sua formação inicial como um todo, mas também no campo da docência, objeto de nossa atenção nessa pesquisa.

Finalizamos nossa pesquisa, porém sem dar por encerrada as discussões sobre o Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo. Haja vista que uma pesquisa não se esgota ao seu “final”, pretendemos que esta possa se articular a outras investigações que permitam consolidar avanços, tendo como norte o trabalho docente imerso num processo formativo mais participativo, por parte de estudantes e professores, que compartilhem responsabilidades mútuas de investigação a partir da reflexão e articulação entre ensino e pesquisa como elementos centrais da trajetória do processo de formação inicial de professores e professoras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. da Ângela Márcia et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em 03 de setembro. 2015.

ALVES, Cristovam da Silva et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/166/176> . Acesso em 26 de setembro. 2015.

AZEVEDO, Aline Cleide Batista de. ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção. **Profissão professor: um diálogo acerca das possibilidades e Desafios**. 2006. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_20_2006.PDF acesso em: 15/09/2015

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. v. 6, 2013. Disponível em :<www.iesp-mn.com.br/>. Acesso em 14 de outubro. 2015.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática do Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo. Avercamp. 2006.

BITTENCOURT, Z. A. Curso de magistério e curso de pedagogia: suas contribuições para a formação da professora alfabetizadora. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas, 2012. Disponível em :<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartys/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/4058d.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro.2016

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Revista eletrônica pesquisa educa** v. 5, n. 9, p. 43-62, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/311>>. Acesso em 8 de setembro.2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 10.abr.2016

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB**. 2008

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana** (Org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

CESAR, A. M. R. V. C., and Ana Maria RouxValentini. "Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração." *REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos, São Paulo-Brasil* 1.1 (2005). Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf. Acesso em 05 de junho. 2015.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissão do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DEMO, PEDRO. **Politicidade: Razão Humana**. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Bauru^{2ª} ed.: EDUSC, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELLER, ElinaraLeslei; DUARTE, Jaluza de Souza. **Formação inicial e continuada de professores**. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). *Práticas educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores(as) em formação*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, 2005, p. 111-117

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45º Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_arttext. Acesso em 09 de setembro.2015.

FREITAS, M. C., dos Santos, R. G., & Röhr, F. **Reflexões em torno da cientificidade da Educação: implicações para a identidade e formação docente**. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003. Disponível em <www.portinari-ba.com.br/upload/Serprofessor.doc>. Acesso em 28 de janeiro.2016

GALINDO,Wedna Cristina Marinho. **A construção da identidade profissional docente. Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23,2004.Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003>.Acesso em 26 de setembro de 2015

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía**, RIIEP, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em :<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2#>. Acesso em 26 de setembro de 2015

GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão/** Campinas, SP: Papirus. 2004. – (Coleção Entre Nós Professores)

GUIMARÃES, Valter Soares. **Professores e suas Disposições em Relação à Profissão**: um estudo a partir de docentes em exercício. *Educativa*, v. 10, n. 2, p. 261-274, 2007. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/464/386>. Acesso em 20 de setembro.2015.

HOUAISS, **Dicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.Disponível em :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975004>>. Acesso em 14 de outubro.2015.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, 2012.Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710>> . Acesso em 15 de setembro. 2015

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em 28 de janeiro.2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: Para quê? São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

LENGERT, Rainer. **Profissionalização docente**: entre vocação e formação. Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>>. Acesso em 30 de setembro.2015

LIMA, S.M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? - Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2007.

MACEDO, RS. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**[online]. 2 nd ed. Salvador. EDUBA, 2004.297 p. ISBN 978-85-2320-935-3. Available from Scielo Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 11 de junho.2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007

MATOS, Maria do Carmo de. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf>. Acesso em 14 de maio.2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOGONE, J. A. **De alunas a professoras**: analisando o processo da construção inicial da docência. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br/busca/detalhe.php?id=37082> Acesso em 26 de setembro de 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. In:Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6)

MOURA, de O. M. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, de D.A; CARVALHO, de P.M.A. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.cap.8, págs. 144 -161)

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In Profissão Professor. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p.

17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em :www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf. Acesso em 16 de outubro. 2015.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. 2011. Disponível em: https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em 24 de maio.2015

PAPI, Silmara de O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PASSOS, ARAÚJO. **O Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**: a profissão docente e sua formação. 2011. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_VANIA_PASSOS.pdf?1335460944>. Acesso em 14 de novembro. 2015

PENIN. Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão docente**. Salto para o futuro. Tv escola. Ano XIX-nº14- outubro/2009. Secretária de Educação à distância. Ministério da Educação. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em 16 de setembro.2015

PEREIRA, M. de F. Rodrigues; PEIXOTO, E. M. de Mendonça. Formação de professores: projetos em conflito. **1º Simpósio Nacional de Educação**, Cascavel, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/mhnt/arquivos%20download/producao/formacaodeprofprojconflito.pdf>> . Acesso em 20 de novembro. 2015.

PIMENTA, S. Garrido.; LIMA, M. S. Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Poíesis Pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Pastor/Downloads/10542-40790-1-PB.pdf>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLIDORO, de Fátima; Stigar Lurdes Robson. **A Transposição Didática**: a passagem do saber científico para o saber escolar. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27

PONTE, J. P. et al. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores, 2001. Disponível em <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\)](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP))>. Acesso em 14 de setembro. 2015.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado**: formação politécnica como horizonte?. 2012. 260f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/12990?show=full> Acesso em: 12/12/2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 14 de agosto. 2015

ROZA, Jacira Pinto da. **A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício—um olhar sob duas realidades educacionais. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6730>. Acesso em 16 de junho. 2015

QUEIROZ, Cecília Telma A. P e MOITA, Filomena Maria. G. da S. C.– **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf. Acesso em 14/03/2015.

RUFINO. Luis Gustavo Bonatto. AZEVEDO. Maria Antônia Ramos de. Relações entre as tendências e as abordagens da educação e da educação física: possíveis aproximações e contribuições da didática. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/MILITAR/Downloads/tendencias%20pedagogicas%20grifado.pdf>. Acesso em 17/10/2015.

SANTOS, Patrícia Irene. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, v. 10, n. 21, p. 127-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/212>. Acesso em 11 de setembro. 2015.

SANTOS. Dos Pereira Marcos. O Trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade: algumas reflexões. **Imagens da Educação**, v.2, n.2, p. 49-55, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Pastor/Downloads/15910-70101-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pastor/Downloads/15910-70101-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 26 de Janeiro. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: histórias e teoria. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> . Acesso em 05 de setembro. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 Ed- Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SÉRON, Antonio G. **Professorado, educação e sociedade**: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In.: VEIGA, Ilma e CUNHA, Maria Isabel. (Orgs.) Desmitificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 21.ed. ver. e. ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação. 3ª ed., Universidade Federal de Santa Catarina, **Programa de pós-graduação em engenharia de produção, laboratório de ensino à distância**, Florianópolis, 2001. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em 14 de abril.2015

SILVA, Eliane Paganini da. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90355>> . Acesso em 21 de outubro de 2015.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:<http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf>. Acesso em 26 de outubro.2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e Atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf. Acesso em 08 de fevereiro. 2016.

TEIXEIRA, Ana M. F. A. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Sônia Mª Rocha Sampaio (Org.); prefácio - Neomar de Almeida Filho; posfácio - Alain Coulon. Salvador: EdUFBA, 2011.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 13/2009**. nº. 64/2006 do CONSEPE. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 2009. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep13_2009.pdf>

TOLFO, da Rosa Suzana et al. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 38-46, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea07.pdf>> Acesso em 15 de outubro. 2015.

VAGULA, Edilaine. O professor, seus saberes e sua identidade. **Revista Científica, Londrina**, v. 4, n. 1, p. 104, 2005. Disponível em: <<http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf>>. Acesso em 13 de outubro. 2015

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998. p.75-98.

VEIGA, I. P. e D'AVILA, C. (orgs). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIERA, Suzane da Rocha. **A trajetória do Curso de Pedagogia**- de 1939 a 2006. Rio Grande RG, 2010. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/.../Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

VIRGINIO. Maria Helena da S. Redesenhando a história da formação do professor. **Revista Brasileira de História e Educação**, 2009. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/251.pdf>. Acesso em 26 de setembro. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Temática do estudo: AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA VISÃO DE ESTUDANTES – PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO

Declaro que os objetivos desse estudo foram-me explicados. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Nome do entrevistado:

Nome:

RG:

Data:___/___/20___.

Assinatura:

Nome do entrevistado:

Nome:

RG:

Data:___/___/20___.

Assinatura:

Nome do entrevistado:

Nome:

RG:

Data:___/___/20___.

Assinatura:

Testemunhas:

Nome:

RG:

Data:___/___/20___.

Assinatura:

Nome:

RG:

Data:___/___/20___.

Assinatura:

APÊNDICE B – Questionário do Estudo Exploratório

ESTUDO EXPLORATÓRIO

NOME: _____

TEL.: _____

E-MAIL: _____

CURSO: ☐ Pedagogia ☐ Outros

INICIO DO CURSO: _____

BLOCADO Sim ☐ Não ☐MEGISTÉRIO Sim ☐ Não ☐TRABALHA NA EDUCAÇÃO Sim ☐ Não ☐REDE ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ ParticularFUNÇÃO ☐ Professor ☐ Auxiliar ☐ PedagógicoVÍNCULO ☐ Efetivo ☐ TemporárioÁREA ☐ Ed. Infantil ☐ Ensino Fund. ☐ A

TEMPO DE ATUAÇÃO: _____

APÊNDICE C– Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: _____

TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO DOCENTE: _____

FUNÇÃO QUE EXERCE: _____

REDE: _____

POSSUI MAGISTÉRIO? () SIM () NÃO

CASO POSITIVO, INFORME O ANO DE CONCLUSÃO: _____

1. Para você, o que é ser professor?
2. Que características e conhecimentos o professor deve possuir/dominar?
3. Quais contribuições do Curso de Pedagogia para sua atuação em sala de aula?
4. Especificamente, que conteúdos, experiências ou projetos você teve acesso durante o Curso que mais ajudaram ou ajudam na sua prática em sala de aula?
5. Que conteúdos, temáticas ou experiências você sentiu falta durante o curso? E quais você acredita que deveriam ser mais aprofundadas para ajudá-lo (a) no trabalho em sala de aula?
6. Para você, o currículo do Curso atende às exigências para a formação do professor das séries iniciais da atualidade? Por quê?
7. Aponte pontos positivos e negativos em relação ao Curso de Pedagogia.
8. Você considera que o curso de Pedagogia qualifica para o trabalho docente?
Explique:
9. Que outros comentários você gostaria de fazer em relação ao curso de Pedagogia?
10. Como você se avalia como estudante de Pedagogia? Situe seu envolvimento e desempenho durante o curso.